

Etude

# Prise en compte de l'interculturalité en structure d'accueil collectif du tout-petit à Nantes

Rapport - version finale – avril 2022

*Vous ne pouvez pas remplacer les parents,  
à aucun moment;  
mais dès l'instant où ils sont avec vous,  
ils doivent se sentir chez eux.*

ASTOU NDEYE - DIRECTRICE DE LA CASE DES TOUT-PETITS YOUSOU MBARGANE



ETUDE A L'INITIAVE DE

FINANCEURS PRINCIPAUX

ÉVALUATION  
RÉALISÉE PAR

# Etude

## Prise en compte de l'interculturalité en structure d'accueil collectif du tout-petit à Nantes

### Rapport - version finale / avril 2022

La présente étude, à l'initiative de l'association ESSENTIEL, a été réalisée par l'association Efficoop. Bien que l'équipe ait été encadrée par l'association, Efficoop a mené son analyse de manière indépendante par rapport aux parties prenantes du projet. De fait, les analyses, commentaires et propositions développés dans cette étude ne reflètent pas nécessairement les points de vue et opinions de l'association ESSENTIEL ni celui de ses partenaires tels que l'Agence française de développement.

#### Supervision de l'étude /

Fabien Rivière, Chargé de projet, ESSENTIEL

Gaëlle Gerard, Administratrice, ESSENTIEL

#### Équipe en charge de l'étude /

Étude réalisée par l'association Efficoop - [www.fficioop.org](http://www.fficioop.org)

Menée par Kerstin Schönauer

Avec l'appui de Mélanie Lunel collègue d'expert

Crédit photo : Efficoop pour ESSENTIEL

#### Remerciements

Nous tenons à adresser nos sincères remerciements à tous les acteurs qui ont permis la réalisation de cette étude, en apportant leurs expériences, leurs connaissances, leurs conseils et aussi leurs doutes et leurs difficultés, en toute sincérité.

Nous souhaitons tout particulièrement remercier :

- Le groupe VYV 3 et Cécile Marois, coordinatrice des établissements du 44 qui a répondu avec intérêt pour apporter à la fois son regard et son expérience et les orientations vers des structures ressources,
- Toutes les responsables de structures et les professionnelles interrogées qui ont bien voulu accorder un peu de leur temps, pourtant compté, pour réfléchir ensemble aux enjeux liés à l'interculturalité.
- Celles qui ont apportées leurs connaissances et leurs ressources : Céline ROBERT coordinatrice pédagogique de l'ACEPP, Joëlle MOTTINT du RIEPP, Mélanie BREMONT de l'association Ensemble pour l'Education de la petite enfance, les jardinières de l'école Steiner de Verrière-le-Buisson, Sophie BUFFARD de l'URIOPSS, Catherine LANET du CHU de Nantes et Nathalie HALBARDIER BUENDIA et l'ensemble de la commission mode d'accueil de la PMI.
- Mme Astou NDEYE pour son accueil et son accompagnement lors de la mission à Rufisque, ainsi que les directrices, les enseignants, les équipes et les enfants des trois Cases des tout-petits visitées.
- Aux nombreux parents qui ont répondu en toute sincérité au questionnaire et aux entretiens,
- A l'association ESSENTIEL pour sa confiance et en particulier Mme Gaëlle GERARD et Fabien RIVIERE.

# Sommaire

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>5</b>
1.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE .....	5
1.2 RÉALISATION DE L'ÉTUDE .....	6
1.3 CONTRAINTES ET LIMITES DE L'ÉTUDE.....	9
<b>1 LA PRISE EN COMPTE DE L'INTERCULTURALITÉ A LA CRÈCHE : QUELS ENJEUX ?</b> .....	<b>11</b>
1.1 L'INTEGRATION SOCIALE : L'UN DES DETERMINANTS DE LA SANTE .....	13
1.2 POURQUOI PARLER D'INTERCULTURALITE EN EAJE ? .....	14
1.3 LA PLACE DE L'INTERCULTURALITE EN CRÈCHE DANS LA DOCUMENTATION : OU EN SOMMES-NOUS ?.....	17
<b>2 ETAT DES LIEUX</b> .....	<b>20</b>
2.1 LES DIFFICULTES / PROBLEMATIQUES RENCONTREES .....	20
2.2 LES PRATIQUES DE PARENTALITE OBSERVEES PAR LES PROFESSIONNELLES OU EVOQUEES PAR LES PARENTS .....	25
2.3 LES STRATEGIES D'ADAPTATION DES PROFESSIONNELLES .....	27
2.4 LES ACTIVITES MISES EN PLACE DANS LES STRUCTURES AUTOUR DE L'EVEIL DES CULTURES .....	31
<b>3 ELEMENTS DE REFLEXION</b> .....	<b>33</b>
3.1 ÊTRE PARENT ET MULTICULTUREL .....	33
3.2 ÊTRE PROFESSIONNELLE DE LA CULTURE DOMINANTE EN ADOPTANT UN BON POSITIONNEMENT .....	39
3.3 UNE INVISIBLE DE LA CULTURE FAMILIALE DANS UN CADRE COLLECTIF ? .....	43
3.4 L'INCLUSION EN CRÈCHE : UN PROJET DE SOCIÉTÉ.....	47
<b>4 RECOMMANDATIONS ET PISTES D'AMÉLIORATION</b> .....	<b>56</b>
4.1 CONNAÎTRE .....	56
4.2 SE DECENTRER : VIVRE LA DIVERSITÉ POUR MIEUX LA COMPRENDRE.....	58
4.3 SE RECENTRER : ADOPTER LA BONNE POSTURE .....	59
4.4 SE POSITIONNER : UNE POSTURE D'ÉQUIPE A DÉFINIR ET (RE)QUESTIONNER EN CONTINU .....	64
4.5 CRÉER DU LIEN .....	66
4.6 L'OUVERTURE A LA DIVERSITÉ A LA CRÈCHE .....	71
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>75</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>76</b>
ANNEXE 1. LISTE DES PERSONNES INTERROGÉES EN FRANCE .....	77
ANNEXE 2. LES CAS DES TOUT-PETITS VISITES AU SENEGAL .....	80
ANNEXE 3. QUESTIONNAIRE ENVOYÉ AUX PARENTS.....	83
ANNEXE 4. BIBLIOGRAPHIE CONSULTÉE ET RECOMMANDÉE .....	87
ANNEXE 5. LES ATTENTES ET BESOINS EXPRIMÉS PAR LES PROFESSIONNELLES ET LES PARENTS .....	89

# Acronymes

ACEPP	Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels
AEPE	Accompagnateur.rice éducatif.ve de petite enfance
AFD	Agence française de développement
AGIL	Projet Agir Ici et Là-Bas : Projet pluriacteurs de renforcement de la santé globale à Rufisque et à Nantes
CHU	Centre hospitalier universitaire
CTP	Case des Tout-petits
EAJE	Etablissement d'Accueil du Jeune Enfant
ECSI	Education à la Citoyenneté et à la Solidarité internationale
EJE	Educateur.rice de jeunes enfants
MA	Multi-accueil
OMS	Organisation mondiale de la Santé
PMI	Protection maternelle et infantile
PSU	Prestation de Service Unique
RH	Ressource humaine
RPE	Relais petite enfance
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

# Introduction

## 1.1 Contexte de l'étude

### 1.1.1 ESSENTIEL : l'association commanditaire de l'étude

ESSENTIEL est une association loi 1901, qui a pour but de regrouper toutes personnes morales ou physiques afin de favoriser l'accès à la santé des populations dans le respect d'une vision globale de la santé telle que définie par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) et la charte d'OTTAWA, en agissant pour un monde plus juste et solidaire, en développant le droit à la santé, considérant qu'il fait partie des droits essentiels.

L'association ESSENTIEL, marquée par la pluralité des profils et des acteurs impliqués, regroupe des personnes morales et physiques d'origines diverses, notamment la Ville de Nantes, Harmonie Mutuelle, VYV3 Pays de la Loire et le CHU (Centre Hospitalier Universitaire) de Nantes ; réunis autour d'un engagement commun pour mettre leur expérience et leur expertise au service de la Santé.

Un vaste éventail d'actions vise le même objectif repris dans la définition de la Santé : *un état de complet bien-être physique, mental, social*. Pour cela, les activités de l'association ne se cantonnent pas qu'au volet sanitaire, mais aussi aux nombreux déterminants qui favorisent la bonne santé : le sport, le lien social, la protection sociale, le travail décent, le développement de la prévention et de l'éducation à la santé, les activités d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI), etc.

Les orientations stratégiques qui guident l'action d'ESSENTIEL pour la période 2016 à 2020 concernent :

- Axe 1 : la promotion de la couverture universelle en santé
- Axe 2 : l'amélioration de l'offre de soins
- Axe 3 : le développement de la prévention et de l'éducation à la santé
- Axe 4 : l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI)

### 1.1.2 Le projet AGIL

Le projet de 3,5 ans « *Agir Ici et Là-Bas : Projet pluriacteurs de renforcement de la santé globale à Rufisque et à Nantes* » qui s'est terminé le 31 décembre 2021 est issu d'une solide dynamique de coopération et vise à consolider l'existant tout en mobilisant la concertation pluri-acteurs autour de ce double-espace pour que chacun bénéficie du partage d'expérience. Ce projet concrétise l'ambition d'une double construction : celle de la communauté et celle de l'enfant / individu dans cette société, notamment grâce : à la nutrition, au sport, à l'inclusion des enfants porteurs de handicap, aux jeux collectifs dans les crèches, aux actions d'ECSI, etc. La cohésion et le lien social créés par toutes ces activités permettent d'agir, chacun à leur échelle, sur la santé.

« *La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie; c'est un concept positif mettant l'accent sur les ressources sociales et personnelles, et sur les capacités physiques. La promotion de la santé ne relève donc pas seulement du secteur de la santé : elle ne se borne pas seulement à préconiser l'adoption de modes de vie qui favorisent la bonne santé ; son ambition est le bien-être complet de l'individu.* »<sup>1</sup>. La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie ; c'est un concept positif mettant l'accent sur les ressources sociales et personnelles, et sur les capacités physiques.<sup>2</sup> Ce projet fait intervenir de nombreux partenaires en France et au Sénégal (notamment la Mairie de Rufisque, l'association pour l'Animation de la Jeunesse et le Développement des Sports à Rufisque, les Cases des tout-Petits, Handiscole et la Maison des Eclaireurs, ainsi que la Mairie de Nantes, Flam Africa et VYV3 Pays de la Loire - Crèche l'Escale Des Bambins).

---

<sup>1</sup> Charte d'OTTAWA, adoptée le 21 novembre 1986 lors de la première Conférence internationale pour la promotion de la santé

<sup>2</sup> Définition issue des Termes de Références de l'étude

C'est dans le cadre du volet de réciprocité que ce projet a inclus une activité au bénéfice de la population nantaise, soit la présente étude. Elle s'appuie sur les expériences du projet et ses implications, mais vise essentiellement le public nantais et les difficultés qu'il rencontre.

## **1.2 Réalisation de l'étude**

### **1.2.1 Les objectifs de l'étude**

Les objectifs de l'étude sont multiples, d'une part parce que le sujet est vaste, mais aussi parce qu'il est souvent mal connu / compris ou interprété :

- **Faire un état des lieux** du regard des professionnel.les (et dans une moindre mesure des parents et des partenaires) sur cette notion d'interculturalité, afin d'identifier les difficultés, les exemples concrets au quotidien, les approches et stratégies déjà mises en œuvre consciemment ou inconsciemment, les freins actuels, etc.,
- **Cerner les attentes et les besoins** de chaque acteur en la matière (en formation, en outils, en échange, en matériel, en structuration, en appui, etc.),
- A partir des leviers identifiés et des solutions possibles, **formuler des recommandations et des pistes d'intervention** concrètes pour faciliter une meilleure prise en compte de l'interculturalité dans l'accueil,
- **Proposer un outil** à destination des professionnel.les pour permettre une meilleure prise en compte de l'interculturalité, sous un format facilement accessible, lisible et assimilable par les acteurs de la petite enfance.

### **1.2.2 La méthodologie employée**

- **Une approche bienveillante pour faire émerger les réalités et les interprétations**

Etant donné la complexité du sujet lié aux valeurs et aux définitions de chacun sur sa propre identité, l'attitude d'observation et « d'écoute active » avec un traitement d'égal à égal avec les acteurs de terrain connaissant parfaitement leur milieu d'exercice a été privilégiée pour favoriser l'expression des ressentis, des craintes et des blocages et en faire émerger les mots et les réalités. Le choix d'une approche pédagogique a été abandonnée, l'approche frontale sur une explication de termes nous semblant finalement disproportionnée et non propice à l'émergence des réalités. Si des jugements ou des généralisations ont été exprimées par les acteurs, les consultantes ont fait le choix de les laisser émerger afin de mieux les identifier et les comprendre.

- **Se détacher du folklore pour mettre l'accent sur les pratiques familiales**

Souvent, le terme culture est renvoyé à l'aspect purement folklorique d'une société, passant rapidement sous silence les valeurs profondes qui font une culture, comme la notion du temps, les rôles dans le couple, le relationnel à l'enfant, les principes d'éducation, etc. Ces points ont donc été particulièrement abordés pour entrer en profondeur dans ce qui fait culture.

- **Une approche par catégorie d'acteurs**

4 catégories d'acteurs ont été approchés de manière différenciée : les structures d'accueil collectif du tout-petit, les partenaires, les parents et les experts.

- Les EAJE (Etablissements d'accueil du jeune enfant) ont été sélectionnés via un éventail de statuts, en privilégiant les crèches et multi-accueil disposant d'un fort taux d'interculturalité au sein des familles accueillies. Les responsables des structures (direction ou bureau), mais également les professionnelles en lien quotidien avec les parents ont pu être interrogées.
- Les parents des structures approchées ont été contactés d'une part via un questionnaire ([disponible en annexe](#)), mais également via des entretiens d'approfondissement.

- Enfin, plusieurs experts ont été contactés qui ont permis des échanges riches et nourris incluant les pratiques d'autres pédagogies ou de pratiques différentes.

[La liste des structures contactées et des personnes interrogées est disponible en annexe](#)

D'autre part, étant donné la forte féminisation des personnes ayant participées à cette étude (seul le référent ESSENTIEL est un homme, l'ensemble des professionnelles, partenaires et expertes interrogées étaient des femmes), le choix a été fait de féminiser ces termes lorsqu'il s'agit des personnes interrogées. Cela n'enlève en rien l'importance d'intégrer les hommes dans le domaine de la petite enfance, que ce soit parmi les professionnels ou en tant que parents.

- **Un regard croisé : Nantes X Rufisque**

Cette étude étant réalisée dans le cadre du projet AGIL, une visite auprès des trois Cases des Tout-petits (CTP) de Rufisque a été réalisée, de manière à observer et comparer les pratiques.

L'analyse des différences de prise en charge a pu être réalisée : sur les modalités de pratiques (hygiène, protocoles, règlementation), sur le plan relationnel avec l'enfant (regards, paroles, gestes, etc.), sur la place des parents dans l'établissement et sur les activités dans et à l'extérieur de l'établissement.

- **Une méthode adaptée au terrain et des livrables opérationnels**

Au-delà du présent rapport, l'étude vise également la mise à disposition d'un guide à destination des professionnels de la petite enfance, pour faciliter l'appropriation et la mise en place opérationnelle des recommandations de l'étude.

- **Familles multiculturelles ≠ bas niveau social**

Il n'est pas toujours aisé de bien faire la distinction entre les familles multiculturelles et leur niveau social. S'il est vrai que le taux de familles multiculturelles est plus important parmi les classes précaires, les problématiques liées à l'accueil de l'enfant sont les mêmes.

Dans certains cas, les problématiques liées niveau social s'additionnent à celles liées à l'interculturalité et il n'est pas toujours simple de faire la différenciation entre l'un et l'autre. Une attention particulière a donc été portée pour interroger également des établissements qui ne sont pas dans des quartiers prioritaires, ainsi que d'autres pédagogies (Montessori et Steiner notamment – écoles privées et donc payantes et qui présentent également un très fort taux d'interculturalité<sup>3</sup>).

---

<sup>3</sup> Taux à environ 85% de familles multiculturelles pour les jardins d'enfant concernés

## 1.2.4 Le déroulé de l'étude

### Etape 1 Cadrage de l'étude

Du 3 au 28 janvier 2022

**Réunion de cadrage** le : 14 janvier 2022  
en présence de : Fabien Rivière et Gaëlle Gerard pour ESSENTIEL, Mélanie Lunel et Kerstin Schönauer pour Efficoop

**Note de cadrage** rendu le : 28 janvier 2022

### Etape 4 Enquêtes auprès des partenaires

Du 10 au 29 mars 2022

**10 partenaires approchés**

**9 personnes interrogées** - dont un entretien collectif lors de la commission mode d'accueil départementale de la PMI Loire Atlantique

### Etape 5 Enquêtes auprès des parents

Du 22 mars au 7 avril 2022

**1 questionnaire large** à destination des parents avec 43 réponses exploitables :

- 50% de crèches municipales, 35,7% de crèche mutualiste, 14% de crèche parentale et 14% réparti en micro-crèche privée, crèche d'entreprise et associative.
- 31% se considèrent uniquement de culture française (et/ou régionale / européenne), 22% se considèrent uniquement d'une autre culture que française et 31% se considèrent de culture française et d'une autre culture.
- 30% utilisent une autre langue que le français de manière habituelle en famille.

Complété par 3 entretiens formels et informels auprès des parents.

### Etape 2 Analyse bibliographique

Du 28 janvier au 14 février

### Etape 3 Enquêtes auprès des professionnelles

Du 7 au 29 mars 2022

**10 structures approchées**

**8 entretiens réalisés**

- 4 EAJE à Nantes et ses alentours, 2 à Angers et 1 en Ile-de-France
- 4 EAJE mutualistes, 2 municipales et 2 associatives

En moyenne :

- 32 berceaux
- Estimation à 43% de familles multiculturelles (entre 12% et + de 70%)

### Etape 6 Enquête complémentaire

Du 7 mars au 7 avril 2022

Enquête complémentaire auprès d'experts et de professionnels complémentaires

**7 personnes et structures approchées**

**5 personnes interrogées**

### Etape 7 Analyse et rédaction du rapport provisoire point de vue France

Du 29 mars au 15 avril

Rendu du rapport provisoire le 15 avril

## Etape 8 Enquête à Rufisque

Du 19 au 23 avril 2022

**3 Cas des Tout-petits visités** : visite des locaux, observation lors de plusieurs temps scolaires (accueil des parents le matin, psychomotricité, goûté, éveil musical, apprentissage du français, des mathématiques, etc.)

**Entretiens de visu** réalisés avec les 3 directrices des CTP

## Etape 11 Restitution de l'étude

Date à définir

Modalités à définir

## Etape 9 Analyse et rédaction du rapport final

Du 23 au 29 avril 2022

Rendu du rapport final + annexes + synthèse + résumé le 29 avril 2022

## Etape 10 Rédaction du guide

Du 1<sup>er</sup> au 20 mai 2022

Définition et rédaction du guide de recommandations à destination des établissements et des professionnelles

### 1.3 Contraintes et limites de l'étude

- **Les pratiques familiales issues de l'origine ethnique ?**

La définition de l'étude elle-même a été complexe, puisqu'il s'agit de prendre en compte les pratiques familiales issues d'une tradition culturelle dans l'accueil collectif. Or, il n'est pas possible (et probablement non souhaitable) de définir précisément l'origine d'une pratique familiale : vient-elle du pays d'origine ? de la famille ? de l'éducation des parents ? de leur religion ? de leur parcours d'étude, de leurs expériences personnelles, de leur parcours politique ? etc. Devenir parent c'est d'abord faire de son mieux avec l'ensemble des outils à sa disposition, et cela de manière plus ou moins consciente. Il n'a donc pas été possible de réaliser cette différenciation. C'est pour cette raison que le questionnaire a été destiné à l'ensemble des parents, interrogeant avant tout la prise en compte en collectivité de leurs pratiques familiales, qu'elles soient d'origine culturelle ou non.

- **Un champ d'analyse très large**

Par conséquent, le champ d'analyse est très large : diversité de pays d'origine, de cultures, de niveaux d'intégration des familles en France, de la place prise par les déterminants de l'origine ethnique dans la sphère familiale, de la diversité des pratiques familiales, de la diversité des modes d'accueil, de l'origine ethnique des professionnelles, etc.

Un parti-pris a donc été fait : celui de se concentrer sur les éléments concrets sur lesquelles les structures peuvent réellement avoir un rôle à jouer, et sur lesquelles quelques recommandations peuvent significativement faire changer les choses. L'ensemble des thèmes abordés dans l'étude n'a donc pas pour objectif l'exhaustivité, privilégiant les aspects à des fins opérationnels.

- **Une contrainte de calendrier et de disponibilité des acteurs dans le temps imparti**

L'étude a été limitée à un calendrier relativement court, ce qui a parfois contraint la disponibilité des intervenants. D'autre part, certains acteurs importants n'ont malheureusement pas répondu présents, ce qui a considérablement joué sur l'élargissement du champ de personnes et d'établissements à interroger.

# 1 La prise en compte de l'interculturalité à la crèche : quels enjeux ?

Avant de présenter l'état des lieux réalisé grâce aux résultats des enquêtes de terrain, il s'agit de définir et de préciser la question de l'interculturalité. Dans un premier temps, les termes principaux tels qu'ils sont utilisés dans cette étude seront définis, suivi d'une mise en exergue des enjeux autour de l'interculturalité dans les EAJE : pourquoi sa prise en compte est-elle essentielle au bien-être des enfants, de leurs parents, mais aussi de la société dans son ensemble. Pour finir, un aperçu des ressources existantes sur ce sujet et de la place accordée aujourd'hui à l'interculturalité terminera ce tour d'horizon.

## Lexique

Sans rentrer de manière trop complexe dans les définitions qui nous viennent de la sociologie de l'intégration, précisons quelques termes importants<sup>4</sup> :

**La culture** est l'ensemble des connaissances, des savoir-faires, des traditions, des coutumes, propres à un groupe humain, à une civilisation. Elle se transmet socialement, de génération en génération et non par l'héritage génétique et conditionne en grande partie les comportements individuels.

La culture englobe de très larges aspects de la vie en société : techniques utilisées, mœurs, morale, mode de vie, système de valeurs, croyances, rites religieux, organisation de la famille et des communautés villageoises, habillement, etc. Au niveau individuel, la culture est l'ensemble des connaissances acquises par un être humain, son instruction, son savoir.

**Le folklore** est défini comme l'ensemble des arts et traditions populaires d'un pays, d'une région ou d'un groupe humain. Bien qu'il puisse dans le langage courant comporter une signification péjorative, il est question dans cette étude de l'ensemble des éléments artistiques, des objets, des sons, de la gastronomie, de la langue, que l'on peut rattacher à une culture. Autrement dit, les éléments visibles et facilement saisissables, versus les valeurs profondes d'une culture, plus difficile à déceler, comme la notion du temps, de hiérarchie, d'autorité, les rôles dans la famille, etc. (modélisé ici par l'Iceberg Culturel d'Edward T. Hall)

Lors de l'étude, ces deux axes se sont dessinés assez rapidement, d'une part par l'aspect dit « culturel » au sens artistique, par les activités qui peuvent être mises en place par les professionnelles (comptines, dessins, livres, etc.) et de l'autre par les pratiques autour de l'enfant qu'elles soient parentales ou professionnelles.



<sup>4</sup> L'ensemble des définitions sont issues de la synthèse de plusieurs sources : le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) et du site Toupie.org de Pierre Tourev, France

**Le capital culturel**<sup>5</sup> en sociologie est l'ensemble des savoirs, des compétences et des valeurs dont dispose un individu du fait de son appartenance à un milieu familial et socio-culturel. Produit par l'environnement familial et le système scolaire, le capital culturel peut s'accumuler au cours du temps et se transmettre de génération en génération, comme le capital économique.

**La déculturation** est la perte ou altération de l'identité culturelle d'un peuple au profit d'une nouvelle culture (par exemple : l'abandon volontaire ou le rejet de certaines normes culturelles).

**L'enculturation** est le processus par lequel un groupe humain (parents, autres adultes et pairs) transmet à un enfant, dès sa conception, les différentes composantes de sa culture : langage, mœurs, valeurs sociales, traditions, etc. Dans les premières années, l'individu est conditionné à la forme fondamentale de la culture où il va vivre : il apprend à manier les symboles verbaux qui forment sa langue, il maîtrise les formes acceptées de l'étiquette, assimile les buts de vie, s'adapte aux institutions établies, etc.

**Le biais culturel** est la tendance à analyser, interpréter et juger les choses uniquement à travers le filtre de ses propres références culturelles et peut concerner un jugement sur une personne, un comportement, un écrit, une parole, un événement, une situation, etc. La variété des jugements sur un sujet donné ne vient pas seulement des différences de niveau d'expertise, mais aussi du système de valeurs auquel une personne croit, ce qui rend inefficace toute argumentation rationnelle. Il y a donc une multiplicité des représentations ou illusions de la réalité selon la culture à laquelle chacun appartient.

L'adjectif **multiculturel** désigne la coexistence de plusieurs cultures (ethniques, religieuses, etc.) dans une même société, dans un même pays. Là où celui d'**interculturel** qualifie *les rapports ou contacts entre plusieurs cultures ou groupes de personnes de cultures différentes, leurs points communs, leurs interactions, leurs échanges, leurs relations, etc.* L'adjectif inclut une notion de réciprocité. Une approche interculturelle est donc une forme d'ouverture qui implique un renoncement à l'ethnocentrisme et considère que chaque pays, chaque peuple, chaque groupe humain possède une culture différente qui lui est propre.

#### **Dans le cadre de cette étude :**

Il a été choisi de ne considérer l'appartenance à une culture que par **le seul déterminant du ressenti** de la personne concernée. C'est pourquoi cette question a été abordée pour les familles sous ce prisme *Quelles sont les cultures (ou la culture) auxquelles vous vous sentez appartenir ? (à titre individuel ou familial).*

Les réponses montrent de manière très claire que la question de culture ne peut être limitée à un pays d'origine, mais est aussi vaste qu'il y a d'individus : *française ; française et bretonne ; France/Vietnam ; française laïque ; catholique ; française et européenne ; africaine ; haïtienne et française, etc.*

Par conséquent, les familles considérées comme familles multiculturelles sont celle **dont l'un ou les deux parents se considèrent appartenir à au moins une culture autre que française** – l'objectif de l'étude étant de prendre en compte ces autres cultures par rapport à la culture majoritaire sur le territoire des Pays de la Loire, c'est-à-dire la culture française.

---

<sup>5</sup> Ce concept a été introduit par les sociologues Pierre Bourdieu (1930-2002) et Jean-Claude Passeron (né en 1930) dans leur ouvrage "La Reproduction : Eléments pour une théorie du système d'enseignement" (1970). Le capital culturel y est défini comme "les biens culturels qui sont transmis par les différentes actions pédagogiques familiales".

Précisons également que parmi les familles multiculturelles, il y a une multitude de types de profils et de parcours différents, qui présentent chacun des enjeux spécifiques.

Dans le cadre de cette étude, nous traiterons essentiellement :

- Des familles multiculturelles dans leur ensemble (comprenant également les couples mixtes, les familles dont la migration remonte à plusieurs générations, etc., soit toutes les familles dont l'un au moins des membres se sent appartenir à une culture non-française),
- Des familles migrantes (dont les membres sont nés dans un autre pays et qui ont réalisé une migration – un passage de frontière - au cours de leur vie, dans l'objectif de s'installer en France),
- Et des familles primo-arrivantes, qui sont des familles migrantes, mais pour lequel il est précisé qu'elles sont arrivées en France il y a très peu de temps.

Lorsque cela est nécessaire pour la précision du propos, alors les termes de famille migrante ou primo-arrivante est utilisé, dans le cas contraire, il est question de la famille multiculturelle dans son ensemble.

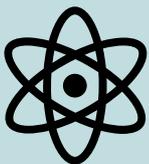
## 1.1 L'intégration sociale : l'un des déterminants de la santé

La cohésion sociale et le capital social sont deux déterminants de mesure de la santé d'une population, qui se défini notamment par rapport *aux normes et aux valeurs prédominantes dans une société, aux pratiques religieuses, aux écarts entre les groupes sociaux, à l'intensité de la collaboration ou de la compétition entre les membres de la collectivité ainsi qu'à des phénomènes comme le racisme ou le sexisme. Il inclut aussi les arts et les médias de masse.*<sup>6</sup>

La notion de santé globale quant à elle va un peu plus loin et considère la santé au niveau mondial avec une vision holistique de la santé, considérant l'individu avec ses particularités, formant partie intégrante d'un tout dans lequel il s'inscrit. **L'individu dans son rapport à la société et à la communauté dans laquelle il vit ne peut donc aspirer à une santé totale sans inclusion dans son environnement.**

Pour finir, la santé globale intègre une importante dimension transnationale : l'anthropologue Mark Nichter souligne que la santé devient globale *quand les problèmes de santé transcendent les frontières nationales, peuvent être influencés par les circonstances ou les expériences d'autres pays, et appellent des réponses collectives.* Cette échelle transnationale se trouverait renforcée par les multiples mouvements de circulation des hommes, des produits et des techniques.<sup>7</sup>

**C'est dans l'imbrication et l'harmonie à créer entre l'individu et la communauté que la notion d'interculturalité joue un rôle essentiel :** comment inclure un individu dans une communauté lorsque les prérequis culturels sont différents ? Et inversement, comment adapter la pratique professionnelle lorsque les réalités culturelles de l'individu ne sont pas ou peu connues, voire que les marges de manœuvres de l'adaptation possible sont faibles?



### PROJET AGIL

Le projet AGIL, autour duquel se construit l'étude, a pour objectif de promouvoir la santé, comprenant tout type d'actions sur tous les aspects de la vie d'un individu permettant d'encourager son bien-être et donc son état de santé (de « non-maladie ») sur les aspects

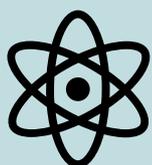
<sup>6</sup> *La santé et ses déterminants – mieux comprendre pour mieux agir*, sous la direction de Lyne Jobin, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012.

<sup>7</sup> *LE MOMENT DE LA SANTÉ GLOBALE Formes, figures et agendas d'un miroir de l'aide internationale*, Laëticia Atlani-Duault et Laurent Vidal, Armand Colin, « Revue Tiers Monde », 2008.

physiques, mais également sociaux et psychiques. Pour prendre en compte l'ensemble des problématiques qui touchent un individu, le regard doit se porter sur lui, mais également sur tous les systèmes qui gravitent autour de cet individu et qui influent sur son état.

## 1.2 Pourquoi parler d'interculturalité en EAJE ?

### PROJET AGIL



L'étude préalable au projet AGIL a mis en avant l'importance de l'interculturel dans le management du projet, et comme une dimension transversale à mettre à l'honneur à travers l'ensemble du projet : « *Pourquoi est-ce si important ? Essentiellement parce l'on ne change pas grand-chose en s'occupant surtout de problèmes particuliers à résoudre. Il est beaucoup plus efficace à long terme, si l'on ne veut pas que les mêmes problèmes resurgissent sous d'autres formes constamment, de faire en sorte que chacun réfléchisse aux mécanismes dont il fait partie, mécanismes qu'il alimente le plus souvent inconsciemment, et qui produisent ses propres souffrances et difficultés. Prendre conscience de tels mécanismes, collectivement, c'est bien cela qui est au cœur de la démarche interculturelle prise comme capacité à travailler les interrelations et le rapport à l'Autre-différent.* »<sup>8</sup>

#### 1.2.1 D'abord pour l'enfant

- **L'entrée en collectivité : un choc des cultures pour tous les enfants**

La culture familiale *versus* la culture de la collectivité crée déjà un choc. Comme le dit si bien Marie-Laure Cadart dans son texte : *dans les lieux d'accueil de la petite enfance, chaque enfant est systématiquement soumis à deux cultures, celle de son milieu familial et celle de la crèche. À chaque fois qu'il y a rencontre entre un parent et un professionnel, ce sont forcément des cadres de référence différents qui se confrontent et qui peuvent faire obstacle à la communication : chaque famille a ses habitudes, sa « culture » qui lui est propre, et nous connaissons tous un jour dans notre environnement proche ces conflits de la vie quotidienne, notamment dans les domaines touchant à l'alimentation, au sommeil ou encore à l'acquisition de la propreté des jeunes enfants...*<sup>9</sup>

Les personnes, les contextes et le cadre de chacun étant différents, même avec des professionnels et des parents de la même culture ethnique, on retrouve inmanquablement des pratiques différentes entre ces deux univers. Ajouter un cadre ethnique différent, voire parfois très éloigné, accentue ce choc. D'où l'importance pour la structure d'accueil d'être à la fois suffisamment formée, ouverte et adaptable pour pouvoir inclure non seulement les pratiques familiales les plus proches aux pratiques des professionnelles, mais également les plus éloignées.

- **L'enfant, même à 3 mois, est imprégné de sa culture familiale qu'il convient de prolonger**

*Depuis la fin de la grossesse, les enfants apprennent les caractéristiques de leur environnement et de leur culture grâce à des réseaux cérébraux structurés. Les fœtus perçoivent les saveurs du liquide amniotique dont le goût varie en fonction de l'alimentation maternelle, ils apprennent à reconnaître la mélodie de la langue maternelle ainsi que la voie de leur mère et très rapidement après la naissance celle de leur père. Les apprentissages, dont certains*

<sup>8</sup> Agir en interculturalité, collaborer pour améliorer l'accompagnement des enfants et des familles autour des initiatives de santé et d'éducation, Marc TOTTE, Inter-Mondes Belgique, ESSENTIEL, F3E, 2016

<sup>9</sup> DE L'UTOPIE DES PARENTS À LEUR ACCUEIL À LA CRÈCHE... LES BÉBÉS S'Y RETROUVENT, Marie-Laure Cadart, Érès | « Spirale » 2006/2 no 38 | pages 29 à 38

*commencent in utero, concernant tous les aspects de la cognition : le langage bien sûr mais aussi la physique des objets, le nombre, la géométrie, la navigation dans l'espace, ainsi que la cognition réflexive comme avoir une conscience du monde, une connaissance de soi et des autres.*<sup>10</sup>

L'enfant, dès la naissance, et même *in utero*, assimile et saisit les variations de son environnement liées aux pratiques de la mère et de l'entourage de celle-ci. En conscience qu'un bébé de 3 mois n'est pas une page blanche, il est nécessaire de créer une continuité entre la maison et la collectivité : *Un enfant se développe mieux si l'on évite les ruptures et les discontinuités dans son parcours, notamment avec la culture du milieu familial. Cette rupture risque d'exister de fait et d'être d'autant plus importante que les modes d'éducation familiaux sont éloignés de ceux des espaces de socialisation. C'est ce qui se passe quand les familles sont originaires d'autres pays et/ou quand elles appartiennent à des catégories sociales défavorisées. Comment, dans ce contexte, assurer la continuité pour l'enfant alors que certains modes éducatifs de sa famille peuvent être en opposition avec ceux de la crèche ?*<sup>11</sup>

**Evaluer la prise en compte de l'interculturalité dans les EAJE, suppose donc trois conscientisations prérequis :**

- **un bébé, même à 3 mois, dispose d'une personnalité à part entière, d'une histoire familiale et d'une individualité qui lui est propre et qu'il s'agit de respecter comme telle,**
  - **la nécessité de considérer les différences entre les pratiques familiales et celles de la collectivité,**
  - **et la nécessité de faire le lien et de prolonger la pratique familiale en collectivité.**
- 
- **La bonne intégration à la crèche des familles multiculturelles : prédisposition à la bonne intégration du futur adulte issu des migrations**

Si les parents se sentent accueillis et acceptés dans la crèche et que leur intégration est ainsi facilitée, cette attitude sera plus facilement transmissible à l'enfant et au futur adulte qui aura grandi dans un environnement où sa différence est considérée comme une richesse à mettre en valeur. Ressentir une forme de discrimination ou de malaise des parents ou/et des professionnelles vis-à-vis de cette diversité aura un impact direct sur l'enfant, sur son socle de référence, et risque donc d'affecter sa confiance en lui et son bien-être social et psychologique.

### **1.2.2 Pour les familles multiculturelles**

- **Un mode de garde pérenne : élément facilitateur de l'intégration des familles migrantes en France**

Disposer d'un mode de garde où l'enfant se sent bien, permet aux parents d'être disponibles (en temps et en charge mentale) pour réaliser tout le cheminement d'intégration (social, administratif, professionnel, psychologique, etc.) qu'ils ont à parcourir. *Pénétrer dans la société française et y être respecté en tant que sujet, concevoir la diversité de chacun comme une richesse et non comme un danger, apprendre à connaître les autres, savoir que d'autres parents ont les mêmes préoccupations, échanger sur les différents savoirs et modes de faire, chercher à comprendre le sens des pratiques, tout cela rassure des parents souvent seuls et loin de leur monde familial.*<sup>12</sup>

- **La crèche : l'une des premières institutions pour les familles primo-arrivantes**

L'EAJE est souvent l'une des premières institutions que rencontrent les familles primo-arrivantes, et, qui plus est, celle qui entre probablement le plus dans la sphère familiale intime. Là où, dans beaucoup de cultures non-occidentales, la garde d'enfant en dessous de 6 ans se fait exclusivement dans un cercle familial, la confrontation

---

<sup>10</sup> Rapport des 1000 jours p.18

<sup>11</sup> DE L'UTOPIE DES PARENTS À LEUR ACCUEIL À LA CRÈCHE... LES BÉBÉS S'Y RETROUVENT, Marie-Laure Cadart, Érès | « Spirale » 2006/2 no 38 | pages 29 à 38

<sup>12</sup> Ibid.

avec une structure collective dès les 3 mois de l'enfant peut créer un choc important. Favoriser une bonne entrée en crèche pour l'enfant et un lieu dans lequel les parents se sentent acceptés, accueillis et entendus, leur donnera toutes les bases nécessaires pour la poursuite de leur cheminement : *la démarche de prise en compte de l'interculturalité dépassera bien souvent le cadre de l'accueil en crèche. Ce sont les rapports avec les institutions dans leur ensemble, et en particulier l'école qui pourront être facilités, et c'est aussi pour certains, le début d'une implication dans la vie du quartier, associative et citoyenne.*<sup>13</sup>

- **La crèche : un lieu de rencontre des parents**

Au-delà du lieu de la première sociabilisation de l'enfant en collectivité et du relationnel entre les professionnelles et les parents, l'EAJE est également un lieu d'échange et de rencontre entre parents de toute culture. *Permettre à des parents de se rencontrer et d'échanger sur leurs façons de faire et de prendre conscience à la fois de l'universalité des questions éducatives mais aussi de leur diversité d'approche entraîne une ouverture d'esprit dont les effets se font sentir sur les enfants.*<sup>14</sup>

### 1.2.3 Pour les professionnelles

Margalit Cohen Emerique, docteure en psychologie et chercheuse et formatrice en interculturel<sup>15</sup> a longtemps étudiée les difficultés des travailleurs sociaux et *notamment lorsque des situations interculturelles les ébranlent ou les choquent, à ne pas porter de jugement de valeur, à émettre plusieurs hypothèses et à cerner les menaces qu'ils ressentent dans leur identité. Cette attitude implique une découverte de l'autre dans ses différences mais passe d'abord par une découverte et une prise de conscience de soi, en tant qu'individu porteur d'une culture intériorisée et de sous-cultures, avec ses propres valeurs, modèles, aspirations, liés à ses différentes appartenances (familiale, nationale, ethnique, sociale, régionale, religieuse, professionnelle, etc.). Découvrir comment sa propre culture a été intériorisée, aménagée en fonction de sa trajectoire personnelle, ouvre à une compréhension de l'Autre, toujours différent.*

Si les questions liées à l'interculturalité sont assez présentes dans les formations de certains corps de métiers sociaux, tels que les assistant.e de service social ou les éducateur.rices spécialisé.es, elles le sont beaucoup moins dans les métiers liés à la petite enfance qui sont d'abord orientés sur le soin, la sécurité, puis seulement sur la pédagogie et l'environnement plus global. Le relationnel avec les parents n'y intervient qu'en second plan, comme support au travail avec l'enfant.

Certains retours d'expériences des travailleurs sociaux pourraient être absolument bénéfiques aux professionnel.les de la petite enfance. *Devant des parents qui ont des pratiques éloignées du modèle éducatif reconnu et enseigné, les professionnels peuvent se sentir insécurisés et élaborer des réactions défensives face à ce qu'ils ressentent comme des menaces envers leur identité professionnelle, parce que tout ce qu'ils ont appris à l'école, « dispenser de bons soins et transmettre une bonne éducation », ne correspond pas forcément aux pratiques des parents. Ce sont souvent des situations banales, tellement banales qu'on ne leur prête pas d'attention, qui vont pourtant toucher chacun des protagonistes, parent, professionnel, enfant, et rendre difficile voire impossible l'accueil de ce dernier. La « culture des crèches » ou celle des professionnels est centrée sur des théories du développement de l'enfant qui renvoient aux normes occidentales de l'éducation basées sur des connaissances scientifiques.*<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> DE L'UTOPIE DES PARENTS À LEUR ACCUEIL À LA CRÈCHE... LES BÉBÉS S'Y RETROUVENT, Marie-Laure Cadart, Érès | « Spirale » 2006/2 no 38 | pages 29 à 38

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Auteure de nombreux articles, et notamment coauteur avec Carmel Camilleri du livre Chocs de cultures, Paris, L'Harmattan, 1989

<sup>16</sup> DE L'UTOPIE DES PARENTS À LEUR ACCUEIL À LA CRÈCHE... LES BÉBÉS S'Y RETROUVENT, Marie-Laure Cadart, Érès | « Spirale » 2006/2 no 38 | pages 29 à 38

### 1.2.4 Pour la société

Pour ceux qui la fréquentent, la crèche est l'un des lieux qui fait société. L'accueil et les échanges peuvent être interprétés par certains comme un reflet de la société toute entière, comme si elle était une fenêtre sur ce que la société pense d'« eux ». Qui plus est dans un EAJE municipal, les professionnelles qui y travaillent représentent en quelque sorte la municipalité, et par extension, la société. Une remarque maladroite ou un mot mal perçu peut ainsi prendre des proportions qui dépassent largement le cadre de la crèche, et où la famille peut se sentir remise en cause dans son intégrité. Ceci peut être vrai pour des familles migrantes et primo-arrivantes, mais aussi pour toutes les familles.

## 1.3 La place de l'interculturalité en crèche dans la documentation : où en sommes-nous ?

- **Le rapport des 1000 jours – là où tout commence<sup>17</sup>**

Lancée par le Président de la République Emmanuel Macron en septembre 2019, la commission *1000 premiers jours* présidée par le neuropsychiatre Boris Cyrulnik a regroupée 18 experts de spécialités différentes *neuropsychiatres, spécialiste de l'éducation ou de l'éveil des enfants, acteurs de terrain de l'accompagnement social des parents, cliniciens spécialistes de la grossesse et du jeune enfant, sage-femme*. Les 1000 jours, période sensible pour le développement et la sécurisation de l'enfant, s'étend des 4 mois de grossesse jusqu'aux 2 ans de l'enfant.

Si le terme d'interculturalité n'intervient qu'une fois (dans le cadre de la proposition d'une *semaine des 1000 jours* dédiée à la promotion de différents programmes, dont *des ateliers parents-bébé permettant de partager des expériences entre parents et avec les professionnels, y compris sur le plan interculturel, et de découvrir ou participer à des activités telles que le massage du bébé, les bébés nageurs, la lecture de livres pour bébé, etc.*), plusieurs propositions et observations entrent dans notre champs de recherche.

- *Il serait également nécessaire de travailler sur les stéréotypes autour de la parentalité et des bébés (genre, handicap, troubles du développement, pluralité des modes de parentage en lien avec le multiculturalisme) dans les médias et dans les livres scolaires et d'attirer l'attention des médias et des éditeurs sur l'impact de l'utilisation de ces stéréotypes. (p.41)*
- *Nous proposons un suivi et un accompagnement qui soit : global [...]; personnalisé, c'est-à-dire permettant de répondre aux situations spécifiques rencontrées par chaque parent; et solidaire, afin que les parents isolés, vulnérables ou désemparés puissent être pris en charge de manière satisfaisante et accompagnés dans leur parentalité. Ce parcours devra répondre aux nouveaux enjeux d'organisation sociale [...]. Il devra également tenir compte de la diversité culturelle de notre société et conduire tous les parents et les professionnels à développer une approche réflexive et critique sur leurs propres représentations et pratiques, sans juger ni stigmatiser. Il s'agira également d'encourager et de soutenir les familles qui souhaitent transmettre des valeurs et pratiques multiculturelles. Le parcours devra permettre d'identifier et veiller à ne pas renforcer les conflits de parentage dans lesquels se trouvent parfois les parents en situation de dépaysement (immigrés, exilés, demandeurs d'asile, migrants, etc.) (p.47)*
- **Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant - Rapport Giampino**

La Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant est l'essence du Rapport Giampino matérialisé notamment par l'ordonnance 2021-611 du 19 mai 2021 relative au service aux familles. A présent, la Charte devient le référentiel pour la France, avec un caractère réglementaire et législatif.

---

<sup>17</sup> Rapport de la commission des 1000 premiers jours - Septembre 2020

Le rapport recommande également de *fonder une identité commune à tous les professionnels de l'accueil de la petite enfance et aux familles, en dépassant les logiques métier et la diversité des acteurs. Cette recommandation indique explicitement qu'il existe une diversité des modes d'accueil, des professionnels et des mises en œuvre et qu'il manque un cadre de valeurs et d'objectifs communs et qu'une politique nationale globale de l'accueil de la petite enfance centrée sur le développement de l'enfant n'existe pas à ce jour.*<sup>18</sup>

**Tableau 1 : Quelques extraits de la charte nationale pour l'accueil du jeune enfant**

1. Pour grandir sereinement, j'ai besoin que l'on m'accueille quelle que soit ma situation ou celle de ma famille.
3. Je suis sensible à mon entourage proche et au monde qui s'offre à moi. Je me sens bien accueilli quand ma famille est bien accueillie, car mes parents constituent mon point d'origine et mon port d'attache.
5. Je développe ma créativité et j'éveille mes sens grâce aux expériences artistiques et culturelles. Je m'ouvre au monde par la richesse des échanges interculturels.
8. J'ai besoin d'évoluer dans un environnement beau, sain et propice à mon éveil.
9. Pour que je sois bien traité, il est nécessaire que les adultes qui m'entourent soient bien traités. Travailler auprès des tout-petits nécessite des temps pour réfléchir, se documenter et échanger entre collègues comme avec d'autres intervenants.
10. J'ai besoin que les personnes qui prennent soin de moi soient bien formées et s'intéressent aux spécificités de mon très jeune âge et de ma situation d'enfant qui leur est confié par mon ou mes parents.

- **La Charte du Tout-petit de la ville de Nantes**<sup>19</sup>

Depuis 2017, et en réponse à l'avis citoyen formulé concernant la petite enfance, la Ville de Nantes a initié une concertation avec l'ensemble des professionnels de la petite enfance (tous modes d'accueils confondus) ainsi que des parents. L'objectif a été de formuler une réponse à cet avis, avec des actions concrètes, ainsi que la mise en place d'une Charte Qualité pour l'accueil des tout-petits à Nantes.

Près de 1000 personnes ont contribué à la démarche citoyenne et collective en faveur du tout-petit et ont formulés 22 propositions, dont notamment :

- Développer l'offre d'accueil collectif et individuel pour pouvoir couvrir les demandes,
- Mettre en place un conseil des parents dans les établissements d'accueil collectif,
- Améliorer et développer les informations concernant les actions d'accompagnement à la parentalité,
- Encourager la prise de recul de l'ensemble des professionnel.le.s sur leur activité,
- Favoriser les moments individuels de l'accueil en structure collective.

L'engagement fort et pro-actif de la municipalité sur ce sujet est à souligner et laisse présager de nombreux changements à venir, permettant d'accorder davantage les modes d'accueil et leur fonctionnement aux préconisations nationales.

- **Les ressources documentaires sur l'interculturalité et l'accueil collectif de la petite enfance**

Lors de cette étude, une recherche bibliographique poussée a été réalisée, permettant d'établir un aperçu général de la documentation existante.

S'il y a une profusion de ressources de sociologie de l'intégration concernant les familles migrantes et les modes d'éducation, ainsi que des analyses anthropologiques existantes, bien que dans une moindre mesure, peu d'entre elles traitent spécifiquement de la question de l'accueil collectif et du lien entre l'intégration d'une famille en France et celle d'un enfant et de sa famille à la crèche. En revanche, le constat est fait que si ces ressources existent et sont nombreuses, elles restent globalement assez peu accessibles et surtout peu vulgarisées pour être adaptables directement à une pratique professionnelle au quotidien. Eu égard de la disponibilité des

<sup>18</sup> Analyse issue de la Gazette n°137-138 de l'ACEPP (qui a participé l'élaboration du rapport Giampino), présentée par Sylviane Giampino elle-même.

<sup>19</sup> Issu de la Charte de la petite Enfance de la ville de Nantes, publiée en 2018 sur le site internet de la Ville de Nantes <https://metropole.nantes.fr/files/pdf/enfance-education-jeunesse/petite-enfance/Charte-Petite-Enfance.pdf>

professionnelles de terrain, il semble logique qu'elles aient peu de temps à disposition pour se documenter et intégrer ces pratiques à leur quotidien.

D'autre part, mentionnons que l'ACEPP (Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels) a été l'une des premières structures à saisir l'importance de la continuité entre l'espace familial et collectif, imaginant de nouvelles modalités dans lesquelles les parents pourraient former partie intégrante du mode de garde. Son engagement a ainsi mené aux premières ouvertures de crèches parentales dans les années 1980. Aujourd'hui, l'ACEPP est précurseur sur les principes de pédagogie de la diversité et pédagogie de l'inclusion notamment.

Pour finir, le rapport des 1000 jours qui a permis un élan national autour de la toute-petite enfance, a amorcé un engouement et une multiplication d'initiatives permettant d'une part d'inclure davantage les nouveaux apprentissages en matière de pédagogie et de neuroscience dans les pratiques (en formant les parents, les professionnelles, etc.), mais aussi en menant diverses initiatives pour rapprocher les parents, approfondir les connaissances et in fine, inclure davantage et mieux les différentes pratiques de parentalité dans le monde professionnel de la petite enfance.

Une partie de la bibliographie/sitographie/filmographie consultée dans le cadre de cette [étude est disponible en annexe](#).

**Pour conclure, s'il existe une documentation assez fournie sur la thématique depuis un certain nombre d'années ainsi que des initiatives qui étaient considérées comme « alternatives », l'émergence progressive des apprentissages en neurosciences auprès du grand public et l'engagement des autorités sur le sujet de la toute petite enfance, amorce un ruissellement plus généralisé de ces apprentissages jusqu'au terrain.**

# 2 Etat des lieux

L'état des lieux proposé ici est issu essentiellement des enquêtes auprès des professionnelles interrogées à Nantes et ses alentours, ainsi qu'à Angers et de l'enquête auprès des parents, via un questionnaire (43 réponses) complété de quelques entretiens.

Les résultats des enquêtes sont présentés en 4 parties distinctes. Un premier chapitre est consacré aux difficultés et problématiques principales évoquées par les professionnelles (soit parce qu'elles les vivent elles-mêmes, soit parce qu'elles les observent chez les parents). Une deuxième partie présente les pratiques familiales observées par les professionnelles ou évoquées par les parents. Une troisième partie est consacrée aux stratégies d'adaptation des professionnelles face aux difficultés rencontrées ou pour adapter l'accueil aux pratiques familiales, et la dernière partie met en avant certaines activités d'éveil à la culture mises en place dans les structures.

A l'intérieur de chaque partie et sous-partie, les pratiques ont été classées par ordre d'importance, selon le nombre de réitération de chaque item.

## 2.1 Les difficultés / problématiques rencontrées

### 2.1.1 Les limites structurelles

- **Tension sur les places en crèche**
- **Manque de places en crèche** : il y a une pression importante sur les places en crèches. En moyenne parmi les structures interrogées, il y avait 1 place en crèche pour 2 demandes. *La PMI envoie régulièrement des familles qu'elle identifie comme particulièrement en difficulté, pour les aider à entrer davantage en société, mais le nombre de places et de moyens manquent pour pouvoir réellement y répondre (responsable de multi-accueil).*
- **Manque d'alternatives pour les familles à faible revenu**, puisque les assistantes maternelles, les crèches privées, les gardes alternées ou toute autre solution (hormis la garde familiale) sont toutes plus chères que la crèche.

#### **Conséquences sur la relation :**

- Une acceptation automatique : *Certaines familles vont être plutôt dans la logique d'accepter tout ce qu'on leur propose parce que déjà ils ont la chance d'avoir une place en crèche (responsable d'EAJE).*
  - Le gommage de ses singularités : *Difficulté de faire ressortir les individualités, comme si la culture était invisible (responsable d'EAJE).*
  - La peur de dire : *On ne vient pas nous titiller, parce qu'ils ont peur (professionnelle).*
- **Les ressources humaines (RH)**
  - **Difficultés de recrutement** : très peu de candidatures se présentent lors des phases de recrutements. *On court après des remplaçantes, on fait appel à des interim (responsable d'EAJE), et ce, y compris dans les grandes villes. Cette pression sur les RH peut déstabiliser une équipe, une structure et il est compliqué de pouvoir garder une équipe qui crée un lien dans la durée avec les parents.*
  - **Freins liés à un contexte interculturel** : certaines professionnelles ne sont pas à l'aise avec le contexte interculturel et peuvent quitter l'équipe pour cette raison.

## ● L'accueil occasionnel

Les professionnelles, ainsi que les partenaires ont globalement observé le fait que l'accueil occasionnel (c'est-à-dire sur une tranche horaire plus faible qu'un mi-temps, avec parfois une certaine régularité dans l'accueil et parfois non, selon les structures) était plus sollicité par les familles plus éloignées de l'emploi, globalement plus précaire.

- **Manque de places en accueil occasionnel** : cette donnée semble être d'autant plus vraie pour les structures situées en quartier prioritaire : *La crèche est parfois la première porte d'entrée, et pourtant les places en occasionnel manquent cruellement* (responsable d'EAJE).
- **Non rentabilité de l'accueil occasionnel pour la structure** : *ce type d'accueil demande beaucoup plus de temps d'organisation et le principe du PSU<sup>20</sup> ne rémunère pas suffisamment ces types d'accueil* (responsable d'EAJE).

Par conséquent dans certains cas, le gestionnaire (ou la municipalité) peut demander à privilégier des accueils à temps complet ou partiel au détriment de l'accueil occasionnel, pour maintenir l'équilibre financier de la structure, bien que les besoins locaux soient plus importants en accueil occasionnel.

- La spécificité de l'accueil occasionnel aggrave les problématiques liées au lien avec les familles et la continuité pour l'enfant :
  - *On ne prend pas de lait maternel en accueil occasionnel ce qui limite encore l'arrivée de certains parents dans l'occasionnel. Les familles ne réservent pas à la journée, car elles ont peur pour le repas* (responsable d'EAJE).
  - *Difficulté en occasionnel quand ils ne viennent pas pendant 3 mois, où font appel à la crèche uniquement en cas de besoin sans penser à une continuité pour l'enfant* (responsable d'EAJE).
  - La durée de l'adaptation est généralement réduite en accueil occasionnel, donc l'interconnaissance entre la famille et l'équipe professionnelle est moins approfondie.

## ● Les protocoles administratifs

- **Protocoles COVID** : les temps de la crise sanitaire et en particulier les protocoles mis en place ont arrêtés l'ensemble des temps informels, des échanges, des ateliers, des réunions, (etc.), permettant de créer un lien entre l'équipe et les familles pour la continuité de l'accueil.
- **Pas ou peu de participation aux décisions sur les menus** : puisqu'il s'agit de prestataires externes qui amènent les repas en liaison chaude ou froide.
- **Difficulté protocolaire d'intégrer une nouvelle pratique** (par exemple parler une langue étrangère avec les enfants), car il faut passer par une procédure très institutionnalisée, par le projet d'établissement, en s'assurant par écrit que tous les parents soient d'accord, etc.

## ● Le matériel pédagogique

- Bien que des efforts commencent à être fournis par les constructeurs, **l'intégration de la diversité dans les jouets n'est pas encore présente partout**, ni de bonne qualité (par exemple : une dinette du monde de bonne qualité), ni toujours très réussie (prolongement de certains clichés).
- Bien que la plupart des structures se confectionnent leur imagier / outil pour parer la barrière de la langue, certaines déplorent **l'absence d'une boîte à outils générale** (affiches, bibliothèque de pictogrammes, etc.) pour faciliter le travail de conception et inspirer via des idées.

---

<sup>20</sup> Le PSU est la *Prestation de service unique* : prestation de la CAF à destination des EAJE. Le taux de la PSU est de 66% du prix de revient des actes (exprimé en heure enfant). Par conséquent, plus les contrats ont des amplitudes horaires importantes et combinent l'ensemble des heures disponibles de la structure, plus le calcul est intéressant pour la structure. Notons également que le PSU prévoit la participation financière à 3 heures de concertation annuelle par enfant pour financer une partie du travail des professionnelles (réunions avec les familles, travail administratif, etc.)

## 2.1.2 Les problématiques liées à la posture professionnelle et à la formation

- **Posture des professionnelles vis-à-vis de la culture**
  - **Sentiment de malaise** vis-à-vis de la question de l'interculturalité : *l'équipe est mal à l'aise avec la question de l'origine et de la culture. Difficulté de positionnement : ça peut être mal perçu de trop s'intéresser à la culture, tout le monde n'est pas à l'aise avec ça* (responsable d'EAJE).
  - **Logique d'évitement des professionnelles** : *quand il faut parler à une famille qui ne parle pas bien français ou qui a d'autres pratiques, on ne sait pas trop comment faire, donc on fuit un peu* (professionnelle).
  - **Peur de mal faire** : *par méconnaissance de la culture et par méconnaissance de l'importance que cela représente pour la famille. Cette peur peut provoquer un réel stress vis-à-vis des familles, comme : si je me trompe et que je donne du porc alors que l'enfant n'en mange pas - quelle réaction de la famille ? Ou si l'enfant est sale ou a un bleu alors que cela est important pour la famille, etc.* (professionnelle)
  - **Préjugés / stigmatisation** : observation générale de l'existence de préjugés et de généralisation sur certaines cultures. Parmi eux, on peut noter par exemple : les cultures à qui l'on reproche souvent que l'enfant soit « roi » (souvent pour les petits garçons ou pour des familles monoparentales), les cultures qui ne respectent pas les horaires, les cultures qui ne regardent pas les enfants dans les yeux et ne leur parle pas, telle famille se serait radicalisée à cause d'un changement de vêtement, etc.
  - **Sentiment d'être « l'expert », de détenir la vérité** : *On est formé à la petite enfance en France, donc on pense avoir les bonnes pratiques, alors que non. Ou bien : parfois les jugements, les raccourcis vont vite, car on pense avoir la bonne pratique* (responsable d'EAJE).
  - **Difficulté d'impulser un changement dans les pratiques** : *naturellement les gens aiment faire comme d'habitude et n'aiment pas changer, ce qui entraîne une difficulté à changer les pratiques et un jugement hâtif, car finalement c'est plus simple* (responsable d'EAJE).
- **Difficultés liées à la formation des professionnelles**
  - **Peu de formation pour l'accompagnement à la parentalité** : *On en fait, mais on a peu de formation pour ça. Mis à part les EJE qui ont un vrai bagage pédagogique, les autres métiers sont spécifiques au soin (auxiliaires de puériculture, infirmière puéricultrice notamment). Bien que la formation continue existe, elle ne suffit pas* (responsable d'EAJE). Par conséquent, il y a un risque accru observé par les professionnelles de transmettre des informations erronées aux parents.
  - **Interculturalité absente de la formation initiale** : *on ne parle pas de l'interculturalité dans la formation initiale et peu dans les formations continues. Je me forme un peu moi-même, mais ça ne comble pas le manque dans la formation initiale* (responsable d'EAJE).

## 2.1.3 Les difficultés relatives aux partenaires

- **Transmission de certains présupposés** : la crèche n'étant pas la seule structure qui fait face à de nombreuses difficultés liées à la compréhension de l'interculturalité, certains positionnements erronés peuvent être transmis d'une professionnelle à l'autre, d'une structure à l'autre, d'un échelon institutionnel à l'autre (par exemple lors d'une transmission d'une famille par la PMI en EAJE).
- **Discours parfois contradictoire** : chaque corps de métier ayant ses priorités et son prisme d'analyse, les conseils donnés aux professionnelles ne sont pas toujours en accord entre la PMI, la formation continue, les lectures, etc.
- **Manque de partenariats avec les structures d'intégration** : *nous n'avons pas de lien avec les organismes de formation pour les cours de français, qui imposent des horaires pour des cours de français auxquels ils sont obligés de venir, sous peine d'être considérés comme ne faisant pas d'effort pour l'intégration, mais il n'y a pas de lien avec la crèche pour savoir s'il y a un moyen de garde des enfants à ce moment-là* (responsable d'EAJE). Cette difficulté a été particulièrement noté dans les structures ayant un très fort taux de primo-arrivants.

## 2.1.4 Les difficultés liées à la relation entre les professionnelles et les familles

### ● La barrière de la langue

La barrière de la langue est une difficulté récurrente, pour les familles qui ne parlent du tout français, mais également pour ceux qui le parlent ou le comprennent peu, avec qui il est difficile d'échanger sur les subtilités.

- **Manque de moyens (temporels, financiers et techniques) :** On ne met pas assez les moyens pour échanger avec des parents qui ne parlent pas notre langue. En particulier en cas d'urgence ou dans les moments de pic d'activité : *si on peut prendre le temps dans la durée lors des échanges de bilan, d'adaptation, etc. c'est plus compliqué sur l'urgence ou les échanges au quotidien* (professionnelle).
- **Frustration pour les professionnelles :** elles ne peuvent pas partager ce qui a été fait avec l'enfant, son évolution, les activités réalisées, etc.
- **Manque de connaissances linguistiques :** certaines professionnelles ont évoqué leur faible niveau en anglais notamment.
- **Principe de confidentialité non respecté ou source de blocage :** certaines familles s'entraident pour traduire, mais cela pose des problèmes en termes de confidentialité. Malgré la possibilité d'échange, certaines familles n'oseront pas exprimer ce qu'elles souhaitent dire à cause de cela.
- **Forme d'exclusion de genre :** *On observe également que la barrière de la langue implique que ce sont plus souvent les papas qui viennent échanger parce qu'ils parlent mieux français. A la fois c'est bien car cela les implique, mais cela enlève parfois une certaine place à la maman, alors que la crèche est souvent le premier lieu de socialisation des mamans* (responsable d'EAJE).

### ● La question des horaires

Certaines professionnelles ont mentionné que **le respect des horaires** pouvait représenter de réelles difficultés :

- *Parfois « la matinée » ça peut être entre 9h et 12h, et ils ont souvent mangé juste avant de venir, autant dire qu'il est difficile d'avoir une régularité sur les repas, les siestes avec les autres enfants.*
- *Des retards sur la prise en charge de l'enfant ce n'est pas trop grave, on s'adapte, mais sur des rendez-vous c'est plus compliqué.*
- *Parfois on a des contraintes où on ne peut pas faire autrement. Par exemple on était sur un accueil occasionnel et on n'avait pas de place de couchage, donc à midi maximum il devait être parti, mais quand le parent ne vient pas à midi, ni à 13h, ça devient compliqué...*

### ● La question des finances

Pour les familles particulièrement précaires, la gestion des finances entre dans les enjeux en lien avec la crèche : *la relation à l'argent c'est compliqué. Elles ont besoin de me payer tout de suite parce qu'elles ont peur de ne plus avoir d'argent le lendemain. Et c'est toujours en liquide. Donc en général après avoir fait les factures il y a un petit défilé dans mon bureau, donc je me dois d'être là ! Au début ça m'a surprise, mais maintenant je sais que je ne fais jamais les factures le jeudi si le vendredi je ne suis pas là, et j'essaye d'être régulière sur la date, car c'est un vrai stress pour elles* (responsable de structure).

## UN AUTRE REGARD

### Les frais d'écolage à Rufisque

A Rufisque au niveau des 3 Cases des Tout-petits (CTP), l'état prend en charge le salaire des éducateur.rice.s, mais pas les frais de fonctionnement de l'établissement, comme le matériel pédagogique, le personnel de support (femme de ménage, cuisinière, gardien, etc.), les repas, les sorties, etc. La participation financière des parents (entre 3000 et 5000 FCFA selon les établissements) doit donc porter ces frais.

Toutes les responsables des CTP ont mentionné les difficultés liées aux retards de paiement, voire aux non-paiements. Les familles les plus démunies (considérées comme telles de manière officielle par le chef de quartier) sont prises en charge par la mairie, mais restent très rares. Pour les autres, si la majorité paye normalement, certains ont des retards, et les responsables leur accordent ce délai, le temps de rassembler l'argent.

Elles soulignent **qu'aucun enfant n'est renvoyé de l'école parce que ses parents ne peuvent pas payer**, c'est pourquoi les informations sur la situation financière et les éventuels retards de paiement sont gardés de manière strictement confidentielle par la responsable de la structure.

*J'ai un carnet de reçu qui me permet de savoir exactement qui a payé ou pas, et quand, mais ces informations restent strictement confidentielles. Aucun parent ni enseignant ne doit savoir qui a payé et qui n'a pas payé. Je les comprends, mais je les relance, en essayant d'en avoir le moins possible pour maintenir le fonctionnement de l'école (responsable de CTP).*

*Que voulez-vous que je fasse ... je les comprends (responsable de CTP).*



#### ● Le temps d'adaptation, confiance et exigences

- Le temps et la place accordée au temps d'adaptation peut être parfois très variable d'une famille à l'autre :
  - *Une difficulté qu'on rencontre avec des familles migrantes (primo-arrivantes), c'est qu'ils sont tellement contents d'avoir une place en crèche, qu'ils confient facilement leur enfant et donc prennent moins de temps sur l'adaptation. Après je ne saurais dire si c'est dû à des pratiques culturelles ou pas (professionnelle).*
- D'autre part, la notion de confiance a été évoquée de nombreuses fois pour expliquer le fait de passer moins de temps à l'adaptation :
  - *Elles [les mamans] nous font confiance assez facilement*
  - *Dans ce que je peux percevoir, elles ont plus quelque chose de spontané, alors que nous on est dans quelque chose de très cadré par le milieu médical. Je trouve que les familles sont plus intuitives, donc font plus facilement confiance : elles savent que leur enfant va s'adapter (responsable d'EAJE).*
- Certaines mamans peuvent aussi se sentir mal à l'aise de rester à la crèche parmi les professionnelles pendant le temps d'adaptation et préfèrent ne pas rester trop longtemps.
- *Parfois ce sont les familles françaises qui vont être plus exigeantes, sur l'alimentation bio, tel type de portage, tel méthode, etc. ou qui demandent qu'on réveille l'enfant pour qu'il dorme à la maison, etc. (responsable d'EAJE).*

#### ● Relationnel professionnelle / parent multiculturel

- **Difficulté des parents à exprimer leurs différences** (propos recueillis auprès de responsables d'EAJE):
  - *Parfois les familles s'adaptent tellement, elles disent ce que les pro veulent entendre, sans tout dire de ce qui se passe, donc l'adaptation ne se fait pas bien et on s'en rend compte par la suite.*

- *Ils me disent toujours « oui, oui », alors que je vois bien qu’elles n’ont pas vraiment compris ce que j’étais en train de leur dire.*
- *Parfois les parents cherchent à gommer leurs différences, voire ont honte de les exprimer, comme si elles seraient mal comprises ou mal reçues.*
- *Parfois peur de se confier méconnaissance des conséquences derrière (qu’on m’enlève mon enfant)*

**Par conséquent, on observe une certaine invisibilité de la culture :** *Tous les enfants sont accueillis de la même façon quoi qu’il arrive, sans mettre en valeur suffisamment les apports des différentes cultures*

- **Logique d’évitement des parents :** *Les parents aussi sont fuyants : est-ce qu’ils ne se sentent pas à leur place ? sont trop pressés ?*
- **Jugements issus des familles :** *certaines professionnelles font part d’un retour parfois un peu jugeant de la part des familles quand on demande d’être rigoureux sur les horaires ils nous disent « vous êtes trop carrées », etc.*
- Parfois, **posture d’acculturation des parents ou d’adaptation :** *ce n’est pas parce qu’ils rentrent dans une crèche en France qu’ils doivent en oublier leur culture (responsable d’EAJE).*

### ● **Problématiques des parents**

- Les professionnelles observent également une certaine **solitude exprimée par les familles**, qu’elles relient notamment au parcours migratoire : *dans beaucoup de cultures, la présence familiale est plus proche, au niveau intergénérationnel – ici, on a une solitude des parents immigrés ou enfant d’immigrés qui n’ont pas connu cela, et qui ont encore plus besoin d’être soutenu que d’autres (responsable d’EAJE).*
- **Tensions entre familles liées à l’interculturalité :** *parfois on observe des tensions entre pays / entre culture en fonction des histoires politiques des différents pays, qui se retrouvent dans nos crèches.*

## **2.2 Les pratiques de parentalité observées par les professionnelles ou évoquées par les parents**

Cette partie est issue des observations faites par les professionnelles concernant les pratiques des parents (toutes origines culturelles confondues), des retours des parents et de certains partenaires. Il ne s’agit que d’un relevé des pratiques observées et ne représente aucune généralisation. Il s’agit à chaque fois de pratiques individuelles.

### ● **Sommeil**

- L’endormissement du tout-petit est réalisé plus souvent dans les bras, en portage ou dans la poussette,
- Utilisation fréquente, voire continue, de la poussette : utilisée pour les transports quotidiens (trajets en bus, visites médicales, trajets vers la crèche, courses, etc.), mais également à la maison pour l’endormissement,
- Parfois, pratique de l’emmaillotage à la maison.

### ● **Motricité**

- Les difficultés des familles monoparentales et/ou l’utilisation très fréquente de la poussette peut induire dans certains cas une faible motricité de l’enfant, celui-ci étant souvent attaché pour des raisons de praticité et de sécurité (y compris à domicile).

## ● Repas

- Les professionnelles ont observé chez les familles multiculturelles une **tendance à diversifier plus tard**. Parfois également une utilisation très longue du biberon de lait – mi-nutritif / mi-succon (notamment pour aider à l’endormissement).
- Les professionnelles observent également un **stress fréquent des parents sur la question de l’alimentation**. Certains parents donnent à manger tout de suite en sortant de la crèche (parfois des gouters industriels et très sucrés ou gras, comme des chips ou du chocolat), alors que l’enfant a mangé et goûté correctement. Avec le temps, certaines professionnelles observent parfois une modification des comportements de l’enfant, qui consommera moins de gouter en crèche en attendant la collation à la sortie de la crèche.
- De nombreux parents demandent des repas sans porcs, sans viande ou hallal.

### UN AUTRE REGARD

#### Les repas à Rufisque

Dans un bon nombre de cultures africaines, le repas du midi est plutôt considéré comme une collation et non comme un « vrai » repas (ou repas complet) comme ceux du matin et du soir. Dans certaines langues, il existe une différence de vocabulaire entre un repas de riz, mil, manioc (ou autre aliment local principal) considéré comme « manger », ce qui n’est pas le cas des autres moments de collation.



Dans les 3 Cases des Tout-petits, l’école propose un « vrai repas » 2 fois par semaine (sur les frais de l’école). Les autres jours, ce sont les parents qui donnent un gouter à l’enfant (généralement des biscuits ou un paquet de chips). Sur la durée du projet AGIL, les CTP ont pu bénéficier d’une aide complémentaire pour proposer 5 vrais repas aux enfants sur les jours d’école, améliorant ainsi la concentration des élèves et limitant les cas d’absentéisme.

D’autre part, l’observation est faite de certaines conséquences du Ramadan sur les enfants (qui ne sont pas concernés par le jeûne), car les familles cuisinent moins pendant la journée, les enfants mangeant par conséquent en moindre quantité et restent éveillés plus tard pour la rupture (ou se lèvent tôt), ce qui engendre parfois une baisse des niveaux de poids et une fatigue des enfants.

## ● Hygiène

- Les professionnelles ont également fait un retour sur une exigence de propreté : *il faut que l’enfant soit toujours propre, alors on est très attentif à ça - un petit bleu ou une petite marque ça peut prendre des proportions importantes qu’on ne comprend pas*. Les professionnelles évoquent un stress important dans ces cas-là, pour ne pas heurter les familles.
- Une professionnelle a évoqué le cas d’une famille qui, selon sa tradition/croyance, a demandé que l’enfant ne soit pas lavé sur une certaine période de l’année - donc uniquement rincé à l’eau, sans savon (ce que l’équipe a pris en compte dans ses pratiques).

## ● Besoins affectifs et relation avec l’enfant

- Certains enfants ont de nombreux moments de corps-à-corps à la maison, car ils sont très souvent portés à bras ou en portage.
- Certaines familles peuvent refuser l’utilisation d’un doudou ou d’une tétine, ou au contraire, exiger la tétine.

- Des professionnelles ont évoqué que dans certaines cultures on ne regarde pas l'enfant dans les yeux, ou on lui apprend à ne pas regarder dans les yeux. Elles évoquent alors l'idée qu'il a fallu se rendre compte que ce n'était pas forcément lié à un manque d'écoute ou d'attention, à un stress, à une peur, ou autre, mais qu'il s'agissait d'abord d'un apprentissage.
- Une professionnelle évoquait le cas d'un papa pour qui l'anniversaire revêt une grande importance : il était venu avec un énorme gâteau (interdit car pas de traçabilité sur les ingrédients), des bonbons pour tout le monde et avait offert un collier en or à son enfant.
- **Religions et croyances**
- De nombreuses professionnelles ont évoqué les cas des petits bijoux, qui peuvent avoir des significations importantes pour les parents : porte bonheur, gri-gri, bin-bin, gourmette de baptême, etc. Les protocoles demandent à ce que tous les bijoux soient enlevés, d'où l'inconfort de certaines professionnelles vis-à-vis de cette question, ne sachant pas toujours quelle importance cela revêt pour la famille.

## 2.3 Les stratégies d'adaptation des professionnelles

### 2.3.1 La langue

- **Pour pallier aux problématiques de langues entre les parents et les professionnelles :**
- Google traduction sur le téléphone : mais la traduction se fait mot à mot, donc ce n'est pas toujours très juste et prend du temps, mais est un outil intéressant en cas de besoin.
- Utilisation d'imagiers divers et variés pour faciliter l'échange :
  - Feuille d'adaptation imagée, pour que les parents puissent simplement montrer où en est l'enfant,
  - Horloge sur laquelle la professionnelle peut montrer les heures directement pour expliquer notamment les horaires du contrat, d'ouverture/fermeture, etc.,
  - Image d'un « train de la journée » permettant de mettre en image les différentes activités qui ont eu lieu,
  - Document sur la diversification alimentaire permettant aux parents de faire comprendre quels aliments l'enfant a déjà mangé chez lui.
- Pour les entretiens il n'est pas rare que ce soit plutôt le père qui vienne, comprenant mieux le français,
- Une tierce personne (nièce, oncle, ami-e, etc.) qui peut également venir pour aider à la traduction,
- Et de manière très ponctuelle certaines font appel à un traducteur-riche (via la cité éducative de la municipalité notamment),
- D'autres font appel aux assistant-es sociaux-ales qui peuvent aider à la compréhension de la situation,
- Prévoir dans un premier temps plus de temps pour les réunions avec les parents ne parlant pas ou peu français,
- Beaucoup privilégient les textos simples, ce qui permet à la personne de pouvoir chercher quelqu'un qui pourra traduire le texte.



Figure 1 - horloge utilisée au MA le chat perché

- Faire appel à une professionnelle de l'équipe qui parle la langue des parents si c'est possible, et ce pour les parents ne parlant pas du tout français, mais également pour ceux qui ne sont pas très à l'aise, permettant d'être plus précis dans l'échange.
- Certains échanges se font en anglais, mais les professionnelles mentionnent leurs propres limites en anglais.

**Suivi de l'alimentation des enfants de moins d'1 an**

	Lait		Brocolis		Bœuf		Cassis
	Midi		Chou fleur		Colin/lieu		
	Gouter		Potiron		Saumon		
	Biberon		Framboisine	<b>FRUIT</b>		<b>LAITAGE</b>	
	Tétine		Epinaud		Pomme		Yaourt
<b>LEGUME</b>			Petits pois		Banane		Fromage blanc
	Carottes				pêche		Petit suisse
	Courgettes				coing		Fromage fondu
	Haricots verts	<b>VIANDE/POISSON</b>			Poire		
	Pomme de terre		Poulet		Prune		
	Poireaux		Dinde		Abricot		Pain

Figure 2 - tableau d'alimentation utilisé au MA le chat perché



Figure 3 - affichage des menu utilisé au MA le chat perché

FICHE D'ADAPTATION IMAGÉE

Nom et prénom de l'enfant :

Date de naissance :

HABITUDES DE VIE :

SECURITE

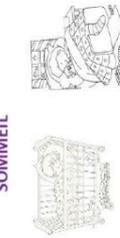
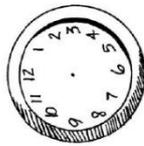


Doudou/téte :

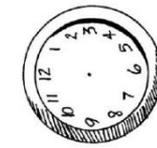
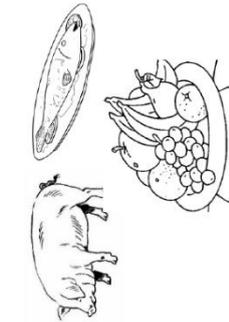


Précautions particulières :

SOMMEIL



ALIMENTATION



EVEIL / PROPRETE



Figure 4 - fiche d'adaptation imagée utilisée au MA le chat perché

- **Pour pallier les problèmes de langue vis-à-vis de l'enfant**

- *On demande des mots aux parents dans leur langue maternelle, qu'ils utilisent souvent pour rassurer ou se faire comprendre par leur enfant (pipi, manger, boire, etc.) et on essaye de les utiliser avec l'enfant.*
- *Inversement, quand l'enfant prononce ses premiers mots, on demande aux parents si ça veut dire quelque chose dans la langue. (Responsable d'EAJE)*

### 2.3.2 Sommeil

- **Différents lieux et modalités de sommeil**

- Endormissement dans les bras,
- Portage en écharpe ou porte-bébé – au ventre ou au dos,
- Endormissement dans la pièce de vie sur un coussin dédié, dans un couffin ou dans un petit espace repos aménagé dans la pièce,
- Endormi en poussette,
- Endormi en hamac (permettant d'imiter le portage sans que ce soit trop lourd).

On observe que certaines structures cherchent à atteindre un « objectif dortoir », c'est-à-dire à ce que l'enfant arrive à ce qui est considéré comme le but : un endormissement seul dans le lit au dortoir. Pour d'autres structures le seul but envisagé est que l'enfant est un moment de repos, peu importe où, et s'il dort bien dans la pièce de vie, il y reste.

Tous ces différents lieux de sieste impliquent une contrainte organisationnelle forte : si en principe une ou deux professionnelles peut surveiller un dortoir, c'est un peu différent si certains sont au dortoir, d'autres doivent être portés, d'autres sont en salle de vie ou en poussette. C'est parfois un casse-tête pour les professionnelles de pouvoir répondre aux besoins des enfants, tout en étant disponible pour tout le monde et s'accorder malgré tout un vrai moment de pause.

Concernant plus spécifiquement le portage, on observe que de plus en plus de professionnelles sont formées au portage (généralement 1 ou 2 par structures), même si ce n'est pas encore totalement démocratisé. Certaines professionnelles ne sont pas prêtes à faire du portage car cela implique une proximité, voire une intimité avec l'enfant. Et enfin, le portage est parfois une demande des familles, mais généralement plutôt une réponse apportée par les professionnelles pour répondre au besoin de l'enfant.

### 2.3.3 Repas

- En règle générale les menus sont adaptés en fonction du régime alimentaire de la famille : sans porc, hallal ou végétarien (bien qu'on observe des divergences de pratiques de la part des professionnelles et responsables de structures vis-à-vis du régime végétarien). Dans ce cas, soit l'aliment enlevé est compensé (par du poisson ou des laitages, du fromage, etc.) soit simplement l'enfant n'a pas de viande : *On adapte les menus : vendredi dernier, j'avais 7 enfants sur 17 qui ne mangeaient pas de viande (soit parce que pas de porc, soit halal, etc.) Soit on compense – si on a, soit on ne donne pas. On respecte le choix des parents (responsable d'EAJE).*
- Concernant la diversification : *normalement les aliments doivent être d'abord goûtés à la maison avant d'être introduit en crèche. Parfois ces aliments ne sont pas du tout consommés à la maison. Dans certains cas les familles essayent de l'introduire, ou sinon on demande l'autorisation au parent de pouvoir lui faire goûter à la crèche (responsable d'EAJE).*

### 2.3.4 Temps d'adaptation et relationnel

- Certaines structures ont fait le choix de ne pas faire de questionnaire d'adaptation, mais de se focaliser sur un temps d'échange autour du fonctionnement familial, la langue, les habitudes, etc. entre la personne référente et la famille, en présence de l'enfant.
- D'autres structures ont choisi de faire un questionnaire d'adaptation imagé, ou envoyé en amont du premier temps d'adaptation, pour que les parents le remplissent chez eux.
- Enfin, une responsable de structure soulignait qu'elle avait changé certaines pratiques dans l'approche des parents pour faciliter les liens : *dire bonjour au parent en l'appelant par son prénom - tout en gardant le vouvoiement : j'ai remarqué que ça facilite l'intégration, la relation, les familles viennent plus nous demander des choses.*

## 2.4 Les activités mises en place dans les structures autour de l'éveil des cultures

### 2.4.1 Intégration de la culture d'autres pays pour les enfants

- **L'heure africaine** : dans l'une des structures, depuis 2015, il y a un temps de partage hebdomadaire pour les plus grands autour de la « culture africaine » : tissus, livres, comptines, costumes, etc. accompagné d'un repas pris par terre sur des nattes autour d'un plat central. Il y a également un cahier en lien avec une famille rufisqueuse, où la journée de l'enfant à Rufisque est partagée en parallèle à la journée en France, permettant de mettre en avant des rituels, des fêtes familiales, etc.
- **Ateliers de musique** : plusieurs structures ont mentionné réaliser des ateliers de musique animés par une personne d'origine étrangère et qui y partage donc une partie de sa culture via la musique et les textes. Parfois, les parents sont également conviés.
- **Utilisation de la langue natale des professionnelles** : dans une structure, l'une des professionnelles de la structure était polonaise et chantait donc certaines comptines dans sa langue natale.
- **Utilisation ponctuelle de l'anglais** : dans plusieurs structures l'anglais est utilisé de temps en temps : par des chansons, par des mots spécifiques utilisés (lors du change ou des repas, etc.). L'objectif étant davantage tourné vers une préparation de l'apprentissage d'une langue étrangère que vers la sensibilisation à la culture anglaise.

### 2.4.2 La diversité dans les jeux

- Toutes les structures interrogées disent disposer de **poupées de plusieurs types** / couleur de peau : « africaine, asiatique ». Plusieurs mentionnent également s'être procuré ou vouloir acheter le lot de figurines de la marque Wesco® présentant 4 profils types de familles du bébé aux grands-parents : la famille latino-américaine, la famille européenne, la famille afro-américaine et la famille asiatique.
- La plupart des structures mentionnent également une relative **diversité dans les livres et les comptines**.
- Une structure mentionnait également le soin apporté à de la **dinette avec des produits diversifiés** (manioc, patate douce, etc.)

### 2.4.3 Aborder la question de la culture avec les parents

- **Questionner la culture lors de la rencontre**. Une responsable d'EAJE a mentionné avoir ajouté la question de l'origine dans le questionnaire d'adaptation sous cette forme : *Qu'est-ce qui vous importe dans votre culture et que vous aimeriez partager ?* Mais l'équipe a exprimé un certain malaise pour poser cette question.
- **Bonjour** : plusieurs structures ont évoqué l'idée de demander aux parents (parfois d'afficher dans le couloir par exemple), la manière de dire bonjour dans leur langue natale.

- **Moments festifs permettant l'émergence de la culture des parents** lors de sorties ou de moments conviviaux. Les responsables mentionnent notamment : un moment festif où certains parents sont venus faire de la musique (danse africaine et musique jidish notamment), un autre papa qui était venu faire des chansons portugaises, un pique-nique d'été où les parents avaient apportés des choses avec leurs propres recettes, etc.
- **Echanges de recettes de cuisine ou temps de cuisine collectif** : de nombreuses structures ont mentionnées proposer de l'échange de recettes de cuisine.

A la question posée aux professionnelles : *aujourd'hui, quelles seraient les principales difficultés que vous pourriez identifier sur la question de l'interculturalité ?* la majorité des professionnelles et responsables de structure ont commencé par la question de la langue, comme premier indicateur visible d'une différence à laquelle la relation professionnelle/parent se confronte.

**Assez rapidement il semble évident que les implications de la culture dans la relation entre les professionnelles et les parents peuvent aller bien au-delà, mais également que de nombreuses stratégies et actions sont déjà en œuvre. Les professionnelles observent et constatent les éléments sans toutefois disposer de l'ensemble des outils et des connaissances pour les saisir totalement et savoir comment y réagir. D'autre part, le sentiment de malaise vis-à-vis de la question de la culture est perceptible d'un côté comme de l'autre (professionnel et parent). La peur de blesser l'autre, mêlée à la crainte de l'interprétation qu'il pourrait faire de tel geste ou de tel mot, rends les échanges complexes et parfois un peu artificiels, emprunt pourtant d'une réelle volonté de valoriser la richesse de la diversité.**

## 3 Éléments de réflexion

L'état des lieux (partie 2) établi suite aux enquêtes permet d'aborder certaines pistes de réflexion pour compléter les observations et ressentis des professionnelles, par des éléments de réponses issus des enquêtes auprès des partenaires de la région nantaise, des expertes interrogées, de la bibliographie et de l'enquête à Rufisque, permettant, dans certains cas, d'offrir un nouveau regard sur les pratiques.

Cette partie est construite en entonnoir inversé, commençant par mettre l'accent sur la famille multiculturelle et ses enjeux, puis le positionnement des professionnelles par rapport à ces familles, en analysant ensuite la place des cultures familiales dans les EAJE et enfin de manière plus globale, la diversité en crèche vis-à-vis de la société.

### 3.1 Être parent et multiculturel

#### 3.1.1 Devenir parent

Quelle dure tâche que celle d'être parent. Entre injonctions sociales, relation de couple, besoins de l'enfant et nécessités matérielles ; le temps et l'espace manquent bien souvent aux parents pour se poser, se reposer et prendre le temps de vivre avec conscience ce grand changement que représente l'arrivée du premier enfant. Que ce soit dans le couple où chacun doit reforger sa place dans une relation triangulaire, mais encore plus vis-à-vis de soi-même, l'arrivée d'un enfant fait bien souvent ressurgir les expériences du passé, de sa propre enfance, de son propre vécu, de son éducation.

Se connaître et se reconnaître soi-même avec ses blessures, ses failles et ses atouts est un travail sur soi difficile et très peu accompagné et réalisé dans le contexte français. Les doulas arrivent peu à peu en France, mais elles sont encore très peu nombreuses et surtout, sont à la charge financière des parents ce qui constitue un frein important.

Pourtant, Maria Montessori expliquait clairement : *Il nous faut insister sur la nécessité pour le maître de se préparer intérieurement ; en s'étudiant lui-même avec une constance méthodique, il faut qu'il arrive à supprimer chez lui ces défauts qui feraient obstacle au traitement de l'enfant.*<sup>21</sup> Travailler sur sa propre histoire, sur son propre passé est un travail nécessaire pour une vie paisible avec son enfant.

*Si notre quotidien nous apporte son lot de soucis, nos besoins les plus exigeants et les plus pressants ne datent pas pour la plupart d'aujourd'hui. Les besoins les plus difficiles à contrôler sont ceux issus de notre propre enfance. Restés non seulement insatisfaits dans le passé, mais le plus souvent non identifiés comme tels, ils entretiennent le manque et il suffit de peu pour qu'ils entrent en compétition avec ceux de nos enfants, nous empêchant de les entendre, de les comprendre et souvent d'agir envers eux de manière appropriée.*

*Si le parent est attentif à ses véritables besoins, à sa relation de couple, à lui ou elle en tant qu'homme ou femme, si ses blessures anciennes sont guéries, il va pouvoir reconnaître les besoins de son enfant et les satisfaire.*<sup>22</sup>

#### 3.1.2 Parent multiculturel

Les familles multiculturelles, qu'elles aient elle-même vécus la migration ou non, doivent faire face à leur propre histoire comme tout parent, doublé du vécu de la migration de leur famille, le rapport à la France, l'intégration, etc. Qu'elles le veuillent ou non, leur enfant grandira différemment qu'elles-mêmes, et auront

<sup>21</sup> *L'enfant*, Maria Montessori, Desclée De Brouwer, réédition 2018

<sup>22</sup> *Au cœur des émotions de l'enfant*, Isabelle Filliozat, Marabout, 2013

Etude sur la prise en compte de l'interculturalité en structure d'accueil du tout-petit à Nantes

parfois une enfance très éloignée de la leur, iront à l'école en France, auront des ami.e.s français, de couleurs de peau variées, etc.

Élever ses enfants dans un autre contexte que celui dans lequel on a soi-même grandi, peut faire peur, voire peut parfois créer un sentiment de culpabilité à imposer ce chemin migratoire à son enfant, qui ne l'a pas choisi. *Est-ce que je fais le bon choix ? J'ai bien grandi et j'en suis heureux.se, est-ce que je n'enlève pas quelque chose à mon enfant ?*

Face aux discours nationalistes, la place laissée aux familles multiculturelles est difficile. Comment se sentir légitime, être sûr de soi, avoir confiance en sa capacité de parent pour élever un enfant, lorsque sa place et sa légitimité dans la société dans laquelle on vit est remise en question ?

**La capacité de ces familles à se sentir en paix dans leur rôle de parent en ayant des bases solides à transmettre à leurs enfants est en partie conditionnée à la capacité de la société de leur accorder cette place.**

Isabelle Filliozat évoque dans son ouvrage pilier, le principe selon lequel l'enfant tente de réparer son parent. *Quand un des parents est déprimé, angoissé, malheureux, qu'il le montre ou non, l'enfant le sent et tente de le réparer. [...] Comment ne pas charger nos enfants de nos difficultés à vivre ? Les dissimuler est inutile, l'enfant les sent. La première chose est d'en parler honnêtement avec lui.*

*Jusqu'à Françoise Dolto, l'idée communément admise était qu'il ne fallait rien dire aux enfants pour ne pas les inquiéter. Ils n'étaient pas en âge de comprendre les affaires des grandes personnes. Cela ne les concernait pas... Aujourd'hui nous savons que les enfants peuvent tout comprendre pour peu qu'on leur explique. Leur parler les rassure parce que cela leur permet de mettre des mots sur leurs impressions. Cela les aide à se considérer comme des personnes séparées de leurs parents et donc à ne pas les prendre en charge. Sachons que tous les problèmes auxquels nous refusons de faire face seront à la charge de nos enfants ou petits-enfants.<sup>23</sup>*

**Bien accueillir les enfants de familles multiculturelles, c'est donc avant tout bien accueillir les parents, dans leur diversité, dans leurs spécificités, sans chercher ni à les changer, ni à leur apprendre comment faire, ni à leur imposer une place qu'ils n'ont pas. Se contenter d'une posture d'accueil avec humilité, pour laisser toute la place à ces familles, qui en manquent tant.**

### **3.1.3 Diversité des parents, diversité des familles**

---

<sup>23</sup> *Au cœur des émotions de l'enfant*, Isabelle Filliozat, Marabout, 2013



Accueillir et accepter les parents dans leur diversité, c'est aussi accueillir et accepter leurs pratiques et **accepter les différentes manières d'être parent**. Dans les faits, il s'agit d'accepter « de ne pas comprendre » et l'admettre comme « un fait » à intégrer comme un invariable, premier jalon permettant d'accueillir la diversité sans chercher à influencer sur les pratiques de l'autre, sans chercher, donc inconsciemment, à les modifier. Il en va du respect de ces familles, de leur histoire et de leur mode de fonctionnement.

Ci-dessous la première affiche de l'exposition réalisé par le groupe Femmes de Tissé Métisse en 2012 de Nantes, qui aborde cette question.

« Elles laissent facilement leur enfant, elles nous font confiance »

Cette phrase est revenue régulièrement à la bouche des professionnelles. Dans certains cas, elles ont pu témoigner d'avoir eu le sentiment que les mamans « s'en fichent », ne prennent pas suffisamment le temps pour réaliser l'adaptation, laissent leur enfant et s'en vont. Les interprétations et explications possibles à ces situations sont multiples et ne sauraient qu'orienter l'analyse sans donner d'explication sur une situation précise.

En Europe occidentale, **la famille nucléaire (père-mère-enfant) est l'unité de base de la société**, considérée comme le « foyer ». Dans de nombreuses régions du monde, le foyer est élargi : aux grands-parents, à la grande famille, aux voisins, aux membres du « clan », etc. L'enfant dispose donc plus rapidement de plusieurs figures d'attachement, qui remplissent autant le rôle de tuteur et de personne référente que les parents, parfois même plus.

Par exemple, dans certaines régions d'Afrique, l'oncle de l'enfant (le frère de la mère) est tuteur de l'enfant, et non le père biologique. Cela provient du fait que la lignée se transmet par la mère – seul vrai lien génétique fiable. Le tuteur est donc celui dont le lien génétique avec l'enfant est vérifiable : un homme de la famille de la mère de l'enfant, généralement son oncle.

Si le vocabulaire de la famille africaine est assez pauvre, celui concernant la parenté est, lui, assez riche. Il s'agit d'une parenté qui n'est pas biologique mais sociale. En effet, on est parent parce qu'on partage le même espace social<sup>24</sup>. Les constructions familiales peuvent être multiples et il est alors plus facile de comprendre que le lien mère-enfant soit moins fusionnel qu'en occident, non pas que la mère ne s'en inquiète pas, mais parce qu'elle est rassurée que de nombreuses autres figures d'attachement soient disponibles pour l'enfant.

**Il semble important alors en tant que professionnelle, de se renseigner non seulement sur le noyau familial, mais également de manière plus poussée sur l'environnement : qui sont les personnes présentes autour du noyau familial, quel est leur rôle, qui garde l'enfant le plus souvent, etc.**

## UN AUTRE REGARD

### La prise en compte des rôles familiaux et des structures locales dans le traitement d'un cas de soupçon de violence sur un enfant

Une responsable de CTP explique :

*Si un problème est détecté chez un enfant, comme un soupçon de violence de la part du père, la démarche est la suivante :*

- *D'abord je parle avec l'enfant pour recueillir ses mots et comprendre au mieux ce qu'il se passe de son point de vue.*
- *Ensuite, mon premier réflexe est d'échanger avec la maman - d'abord de manière informelle, puis par une convocation, de manière confidentielle, pour lui expliquer ce qu'il se passe, comprendre et lui donner des conseils (surveiller, protéger, etc.)*

Si malgré cette intervention le problème persiste, la responsable ne peut pas échanger directement avec le père, car il est considéré comme le chef de famille et ne peut être mis en cause dans la gestion de son foyer.

- *Ensuite, je fais appel à une Badiène Gox<sup>25</sup> du quartier et lui expose la situation. Celle-ci peut se rendre au sein de la famille (sans mentionner l'échange que nous avons eues), et discuter, échanger, comme cela se fait habituellement, mais pour garder un œil attentif. Certaines peuvent à ce moment-là échanger directement avec le père, ou faire appel à une collègue.*
- *Si, malgré l'intervention des Badiènes le problème persiste, référence en est faite au chef de quartier et à l'imam. Ces derniers peuvent alors échanger directement avec le père de l'enfant, de manière confidentielle, pour lui rappeler les règles légales et religieuses.*
- *Une fois cette étape atteinte et si le problème persiste encore, le choix repose sur la mère. Soit elle souhaite porter plainte contre son mari et être aidée, dans ces cas là c'est avec mon soutien, celui de la Badiène, du chef de quartier et de l'imam qu'elle peut le faire, soit elle refuse de porter plainte contre son mari. Dans ce dernier cas, on arrête la procédure et on considère que c'est à elle de gérer son foyer, tout en restant à sa disposition si elle change d'avis.*

*Toute cette procédure est mise en place pour éviter d'aller en justice et traiter le problème à l'amiable. Passer par le chef de quartier et l'imam permet au père de ne pas perdre la face et de pouvoir rester digne et se sentir respecté malgré tout. Si nous allions le voir directement, il risque de se fermer complètement, coupant court à tout échange possible.*



<sup>24</sup> Ezembe Ferdinand, « 5. L'organisation des familles », dans : *L'enfant africain et ses univers*. Sous la direction de Ezembe Ferdinand. Paris, Karthala, « Questions d'Enfances », 2009, p. 93

<sup>25</sup> Les Badiènes « marraine » Gox « quartier » sont des femmes qui accompagnent bénévolement les familles, les femmes enceintes et les enfants, de la naissance jusqu'à l'adolescence. Elles ont essentiellement un rôle de suivi médical de l'enfant, mais celui-ci s'étend bien souvent au-delà de l'aspect médical, puisqu'elles réalisent des visites à domicile, proposent des causeries et des moments conviviaux autour de sujets variés pour les parents et servent de relais pour les enseignantes entre l'établissement et les familles.

Etude sur la prise en compte de l'interculturalité en structure d'accueil du tout-petit à Nantes

## NOTE

### La ponctualité



Le respect des horaires, la communication autour des retards ou l'anticipation de certaines absences est une difficulté qui a été relevée par certaines professionnelles comme source de désorganisation de la structure collective.

Le manque de ponctualité peut, un peu rapidement, être lié à la question de la culture. En effet, les principes de diversité, y compris dans la langue, placent des réalités différentes derrière les termes de : « bientôt », « tout à l'heure », « demain », « matinée », etc. que celles utilisées en France métropolitaine. Ces différences lexicales sont pourtant assez rapidement assimilées par les primo-arrivants.

En revanche, il semble que la question du respect de la ponctualité (entre autres) soit davantage liée à la précarité qu'à la culture d'origine. Il est difficile de se projeter dans un quotidien « de galère », où rien ne peut se prévoir et où la difficulté des transports et le moindre imprévu peu modifier toutes les anticipations, cumulé à la pression psychologique, au regard de la société et à de nombreuses problématiques qui s'empilent généralement et qui limitent la parole des familles en direction « des autres ».

Il convient de traiter la réalité de la gestion du temps avec tact et bienveillance, en étant conscient que ce n'est pas un manque de volonté d'un parent, mais bien souvent une impossibilité d'anticiper les imprévus du quotidien induits par la précarité. La nécessité d'avoir une certaine souplesse et tolérance au regard des réalités de certaines familles peut être un vecteur favorable à la bonne relation entre l'institution et la famille en accueillant cette différence tout en ouvrant le dialogue.

### 3.1.4 Le bien de l'enfant ?

Le terme du « bien de l'enfant » a été a de maintes reprises évoqué par les professionnelles et les partenaires lors des entretiens menés. Il est en général utilisé comme la raison ultime qui permet de justifier telle ou telle pratique. Qu'entend-on exactement à travers ces mots ?

Du côté des définitions, le bien de l'enfant est lié au bien-être de l'enfant, qui *englobe la qualité de la vie au sens large. Il renvoie à la situation économique de l'enfant, à ses relations avec ses pairs, à ses droits politiques et aux possibilités d'épanouissement qui s'offrent à lui.*<sup>26</sup> Certains schémas d'indicateurs existent, mais ils sont difficilement transposables à la situation des tout-petits au niveau individuel, car les indicateurs tournent essentiellement autour de la situation matérielle, de l'évolution dans le temps, ou des comportements à l'adolescence.

Dans le langage courant des professionnelles, il semble que le « bien de l'enfant » renvoi à 3 notions :

- **La sécurité** : dont la référence en France pour estimer les niveaux de sécurité et les règles à appliquer reste la PMI, avec appui auprès des structures de santé si besoin,
- Le rappel qu'il faut se placer **du côté de l'enfant**,
- **L'interprétation personnelle** de ce qui est le mieux pour l'enfant.

<sup>26</sup> Définition de Ben-Arieh et Frones (2007), cité dans Gorza Maud, Bolter Flora, « Indicateurs de bien-être de l'enfant, une déclinaison en protection de l'enfance est-elle possible ? », Journal du droit des jeunes, 2012/2 (N° 312), p. 26-36.

Cette dernière donnée est évidemment conditionnée par l'expérience de la personne qui l'utilise, par sa formation, par son expérience personnelle et professionnelle, par son éducation, par son milieu socio-culturel, etc. Or il n'existe pas de « bien de l'enfant » communément admis par tous, dans la mesure où les formations sont nombreuses et variées et où les évolutions en connaissance neuroscientifiques sont en constante évolution. (Notons que le rapport des 1000 jours n'utilise pas ce terme, mais évoque des mesures permettant d'améliorer le bien-être socio-affectif par exemple.)

Il peut même y avoir des dualités d'expression concrète de ce concept dans les faits. A titre d'exemple, certains parents décideront de dormir avec leur enfant dans le même lit, estimant qu'il s'agit de son bien-être affectif qui doit être comblé, l'enfant vivant totalement à travers ses parents, dans une fusion avec sa mère en particulier, dans les premiers mois de la vie. Pour d'autres, il est nécessaire que l'enfant dorme dans son propre lit, pour son bien, pour son apprentissage de l'autonomie, pour qu'il bénéficie d'un couple parental plus reposé et uni, pour qu'il dispose d'un espace à lui, etc. Considérer l'une ou l'autre pratique comme le « bien de l'enfant » absolu, vers lequel il faudrait tendre, annihile toute possibilité de discussion, d'échange et d'adaptation des pratiques de part et d'autre.

Dans le contexte de la présente étude, il semble donc évident que ce qui est considéré comme le « bien de l'enfant » pour une professionnelle formée en France aux pratiques françaises, ne sera pas le « bien de l'enfant » pour une famille issue d'un pays étranger. Cela ne signifie pas que toutes les pratiques sont à accepter telles quelles, certaines sont néfastes (peu importe la culture de provenance d'ailleurs), et il est important de le mentionner et de provoquer un dialogue dans ce cas. Les apprentissages récents<sup>27</sup> sur l'évolution de l'enfant avec les écrivains et pédagogues actuels pouvant être cités comme ressources fiables.

**Cette notion de « bien de l'enfant » est donc à déconstruire. D'une part parce que sa signification n'est pas universelle et ne renvoi donc pas à une notion précise partagée par tous, d'autre part parce qu'il s'agit d'un argument implacable qui ne laisse aucune place à la discussion et à l'accueil de pratiques différentes.**

## PROJET AGIL

### Exemple d'une différence de pratiques « pour le bien de l'enfant » entre la France et le Sénégal, issu de la mission de terrain de Dominique Civel et Elise Mailet dans le cadre du projet AGIL



En France le « massage-bébé » est pratiqué pour stimuler l'attachement enfant-parent, soulager les maux des bébés, induire un état de relaxation et aider au développement. Au Sénégal, le massage a pour but de tonifier l'enfant pour le rendre plus fort et plus beau. Le massage est très énergique, voire virulent, et est différent chez la fille et le garçon. Il est insisté sur certaines zones comme le nez et les testicules chez les garçons, les fesses et la poitrine chez les filles. Cela permet de sculpter un futur corps, signe de beauté sénégalaise. On nous a expliqué qu'on peut repérer un enfant qui aurait reçu de mauvais massages avec des signes suivants : enfant qui dort mal, enfant qui tombe souvent, qui pleure souvent, qui est chétif... A l'inverse, un enfant athlétique, volontaire, courageux aurait reçu un bon massage tonique.<sup>28</sup>

<sup>27</sup> si l'on peut dire, puisque l'ouvrage pilier de Montessori « l'enfant » ayant été publié la première fois en 1936 et les premiers ouvrages de Françoise Dolto datant déjà des années 70.

<sup>28</sup> Rapport de mission dans le cadre du projet AGIL par Dominique Civel et Elise Mailet de VYV3 accompagnement et soins, 2021 Etude sur la prise en compte de l'interculturalité en structure d'accueil du tout-petit à Nantes

## **3.2 Être professionnelle de la culture dominante en adoptant un bon positionnement**

### **3.2.1 Parler de culture ?**

Être professionnelle dans une posture adéquate dans un contexte multiculturel, n'est pas chose aisée. L'aspect culturel sort les professionnelles de leur zone de confort, car on ne considère plus seulement l'évolution et le soin de l'enfant – leur secteur d'expertise, mais également des pratiques et des réalités qui peuvent être très loin de leur milieu de vie habituel et difficiles à appréhender pour certaines professionnelles. Ces nouvelles réalités se confrontent à leurs valeurs professionnelles et peuvent parfois les faire voler en éclat. Elle peut se trouver en situation de devoir prendre une décision sans réellement disposer des outils pour la prendre de manière éclairée.

Ce malaise dans le microcosme de la crèche, reflète en partie celui de la société française. Les principes de non-stigmatisation par groupes ethniques et de laïcité qui sont particulièrement présents en France, peuvent induire une plus grande complexité à prendre en compte ces diversités, à les rendre visibles, à les comprendre / les connaître, à les analyser et finalement à se positionner.

Une responsable explique : *On demande [aux professionnels] d'être neutre par rapport à ça [la culture] – ils ont leur culture, mais ce n'est pas quelque chose qu'ils doivent mettre en avant (pas au-delà de recettes de cuisines ou autre). [...] Le culte est quelque chose qui vous appartient, qui est important, mais pas dans l'espace professionnel. Ils peuvent porter des médailles ou autre, mais pas l'exposer, tout comme pour le ramadan ou le carême.*

#### **UN AUTRE REGARD**

##### **Le respect des cultes**



Au Sénégal, les professionnelles de la petite enfance n'ont pas non plus le droit d'exposer le culte auquel elles appartiennent, ni le parti politique.

Précisons qu'une distinction claire est faite entre la religion (musulmane, chrétienne, etc.) et le culte. Il existe plusieurs branches dans la religion musulmane, dont au Sénégal entre autres : les tijanes, les mouride, les khadere, les layenne, etc. Une responsable de CTP explique ainsi : *Je ne dois pas montrer quelque chose (médaille ou autre) qui montre mon appartenance à un culte, ni mon appartenance politique. En revanche oui, je demande la religion aux parents. Bien que de majorité musulmane, quelques enfants des CTP sont chrétiens. Lors des activités religieuses, ces enfants sont sortis de la classe et vont dans une autre classe pour jouer (généralement plutôt à la demande des parents).*

*S'il y avait plus de 10 enfants chrétiens dans une école, alors je dois en référer à mon responsable pour qu'il m'affecte un professeur de catéchisme, pour que ces enfants puissent avoir un enseignement de leur religion (car l'enseignement religieux est obligatoire au Sénégal) – pris en charge par la mairie.*

### **3.2.2 Analyser les pratiques culturelles**

Le jugement professionnel est basé sur le savoir lié à la profession : les lois, les décrets, les connaissances et pratiques du métier, ainsi que le code éthique et déontologique, s'il existe, permettant de prendre des décisions vis-à-vis d'une situation.

Or, les questions liées à l’interculturalité, aux parcours migratoires, etc. sont absents des formations initiales de la plupart des métiers de la petite enfance (contrairement aux métiers du social notamment). De surcroît, que ce soit de la part des professionnelles elles-mêmes, des responsables de formation ou des parents, il semble y avoir un consensus sur des manques dans la formation initiale, en particulier sur les aspects liés à la pédagogie et au relationnel avec les parents<sup>29</sup>.

Pour poser un jugement éclairé, les professionnelles se basent sur leurs connaissances issues de la formation, mais aussi sur leur propre bagage culturel, leurs apprentissages familiaux et leurs expériences passées, qui représente leur référentiel de comparaison.

### **Pourquoi certaines pratiques culturelles sont-elles plus difficiles à intégrer que d’autres ?**

**Certaines pratiques culturelles font écho à une fonction connue** comme par exemple les bin-bin<sup>30</sup>. En France par exemple, le référentiel culturel judéo-chrétien utilise des signes religieux pour la protection (croix, médailles, eau bénite, reliques, etc.). La signification d’un bin-bin qui sert à protéger l’enfant est donc plus facile à intégrer, puisque la fonction est connue, même si la forme est différente.

**En revanche, d’autres pratiques sont beaucoup plus difficiles à appréhender**, comme la circoncision, l’excision, la scarification, la polygamie, etc., et ce pour trois raisons principales :

- **Ce sont des pratiques qui touchent au corps.** Or, dans la tradition judéo-chrétienne, le corps est considéré comme sacré (les tatouages, toutes formes de transformation du corps – y compris après la mort, étaient réprimées par l’église catholique). Ces principes perdurent en partie dans la culture française, même si elles n’ont plus obligatoirement de raison religieuse.
- **Ce sont des pratiques qui touchent à la cellule familiale.** Or, les liens d’interdépendance et d’autorité au sein des différentes constellations est difficile à comprendre lorsque les constructions familiales et les répartitions des rôles sont différents, sans avoir les connaissances pour décrypter les mécanismes (comme par exemple entre une culture patriarcale et matriarcale).
- **Ce sont des pratiques liées à l’appartenance à un groupe** et en particulier à un groupe ethnique. Or cette construction de société n’existe plus de manière formelle en France et en Europe, où il n’y a ni castes, ni ethnies et l’appartenance à une région, à un pays, surpasse celle du groupe (issu notamment de l’histoire française basée autour de la royauté et de l’Etat). Il est donc d’autant plus complexe de saisir des pratiques dont la fonction n’existe pas (ou peu). Or dans de nombreuses sociétés du monde, l’appartenance à un groupe est non seulement importante, mais vitale. C’est « l’assurance » en cas de problème, la référence, le moyen de subsistance et d’existence. Un parcours migratoire déracine non seulement de son pays d’origine et de sa famille, mais aussi de son groupe d’appartenance. Les marques d’appartenance au groupe d’origine continuent donc d’être nécessaire au bien-être des personnes, au moins le temps qu’elles se sentent totalement incluent et formant partie d’un nouveau groupe d’appartenance dans leur nouveau lieu de vie.

**Pour conclure, la question du jugement ne peut être totalement distinct de la personne qui le réalise. Être conscient de son propre bagage culturel, de ses propres valeurs et présupposés est un premier pas pour savoir prendre du recul sur ce qui est observé.**

---

<sup>29</sup> Complétons en soulignant que seules les EJE (éducatrices jeunes enfants) ont un réel parcours autour de l’apprentissage de la pédagogie, là où les formations d’auxiliaires de puériculture, d’AEPE (accompagnantes éducatives petite enfance), ou même d’infirmière puéricultrice tournent essentiellement autour du soin et de l’aspect médical.

<sup>30</sup> Les bin-bin sont des colliers de petites perles (souvent rouges et noir) portés par les bébés autour du ventre pour leur apporter une protection.

## UN AUTRE REGARD

### Parler des pratiques familiales avec les parents (ethnies et cultes)



Les responsables des Cases des Tout-petits de Rufisque ont toutes mentionnées l'importance d'établir un climat de confiance avec les parents. Certains peuvent se connaître personnellement (notamment s'ils habitent le même quartier), mais ce n'est pas toujours le cas. Les éducatrices et les responsables de structures sont considérées comme des « référentes éducation » et font un suivi non seulement sur l'évolution de l'apprentissage des enfants, mais également sur leur état de santé.

Avant l'entrée de l'enfant en CTP, un questionnaire est donné aux parents, leur demandant (outre les civilités), la religion de l'enfant, les professions des parents (permettant d'avoir un aperçu sur le niveau de vie de la famille et la disponibilité des parents), la langue parlée à la maison, le suivi de la vaccination (permettant d'établir le suivi médical réalisé par la famille), l'adresse complète de la famille (pour estimer la distance effectuée), les personnes habilitées à conduire l'enfant, les handicaps ou problèmes médicaux et l'ethnie de l'enfant. Ce questionnaire sert de base aux échanges entre les éducatrices et les parents.

Notons également que les CTP font un important travail pour inclure l'établissement dans l'environnement dans lequel il se trouve et pour s'intégrer aux structurations locales. Cet ancrage confère aux professionnelles et aux responsables une certaine autorité sociale dans le quartier, facilitant souvent le lien de confiance avec les familles.

### 3.2.1 Le soutien à la parentalité

#### ● L'objectif du soutien à la parentalité

*De nombreux auteurs considèrent la parentalité comme une question majeure de santé publique. [...] Mais si tous reconnaissent une place primordiale à la parentalité et mettent en avant l'importance du soutien à la parentalité, tous ne s'entendent pas sur les réalités qu'ils rattachent à cette notion ni sur les modalités d'action qu'ils préconisent.*<sup>31</sup> Béatrice Lamboy réalise un état des lieux des différentes approches du soutien à la parentalité, qui nous semble intéressante dans le cadre de notre analyse, dont voici quelques éléments résumés<sup>32</sup> :

- **L'approche dite « répressive »** : La parentalité est perçue comme globalement en crise, [ce qui] serait à l'origine de problèmes sociaux majeurs considérés comme en plein essor : délinquance, violence, absentéisme, échec scolaire... Ces mutations familiales seraient dues à un certain désengagement, à une certaine irresponsabilité des parents et à un affaiblissement de l'autorité. Cette restauration de l'autorité parentale passe principalement par le rappel de l'autorité de l'Etat via des actions répressives à visée éducative.
- **L'approche sociale** peut partager cette analyse de la parentalité en crise et cette mise en perspective avec différents problèmes sociaux. Mais [l']explique par différents facteurs sociaux et économiques ; et les parents ne sont pas considérés comme responsables de cette situation.
- **L'approche sociologique** porte un regard critique sur les discours véhiculés autour de la parentalité et sur les interventions proposées. Cette dernière n'est plus perçue comme en crise mais comme en mutation et cette évolution peut s'expliquer par un certain nombre de facteurs socio-économiques tout comme peuvent l'être un certain nombre de problèmes sociaux (délinquance, violence, échec scolaire...). Les motivations des pouvoirs publics sur cette thématique sont réinterprétées et le risque

<sup>31</sup> Lamboy Béatrice, « Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept », *Devenir*, 2009/1 (Vol. 21), p. 31-60.

<sup>32</sup> Ibid.

*de contrôle social est mis en avant. Les sociologues critiquent les méthodes et les finalités des actions de soutien à la parentalité, **soulignant leur manque de neutralité et leur volonté d'imposer une certaine normalité.***

*Cet état des lieux permet de constater la pluralité des perspectives et des modalités d'interventions qui peuvent être regroupées sous les termes de « soutien à la parentalité ».*

L'approche sociale est celle qui est actuellement promue par les pouvoirs publics, ce depuis de nombreuses années, considérant que les parents ont besoin d'être aidés et accompagnés dans leur rôle. L'approche sociologique, faisant état des évolutions neuroscientifiques sur le développement de l'enfant, critique cette « *volonté d'imposer une certaine normalité* ».

La question se pose et mérite attention : le soutien à la parentalité prodigué cherche-t-il à imposer une certaine normalité dans les pratiques parentales ? Considère-t-on une seule pratique comme celle qui devrait être utilisée et promulguée pour « le bien de l'enfant » ?

- **Le soutien à la parentalité dans un contexte multiculturel : un double déséquilibre**

Le soutien à la parentalité, comme toute forme de relation d'aide institutionnelle, suppose qu'il y ait « un sachant » et « un non-sachant ». Le terme même, contient une forme de condescendance (tout comme celui de bienveillance), dépendant du contexte utilisé. De nombreuses professionnelles lui préfèrent d'ailleurs le terme « d'accompagnement à la parentalité ».

Dans un contexte de multiculturalité, la question de la posture dans le soutien à la parentalité se pose d'autant plus, puisqu'au déséquilibre lié aux rôles de l'une et de l'autre des parties, s'ajoute le déséquilibre lié aux représentations et à l'historique porté par chacun.e (en particulier dans le cas d'une professionnelle de culture dominante et d'une famille de culture minoritaire). **La posture de la professionnelle joue alors un rôle prépondérant qui doit lutter contre deux facteurs de déséquilibre, situation dans laquelle le parent peut se sentir infantilisé avant même que la professionnelle n'ait dit ou fait quoi que ce soit.**

Cette posture est par ailleurs tout à fait confirmée par la Charte nationale de soutien à la parentalité du 9 mars 2022 : *Reconnaître et valoriser prioritairement les rôles, le projet et les compétences des parents : les interventions s'appuient sur les ressources et capacités des parents. Elles se construisent avec eux. Elles nécessitent bienveillance et écoute, sans jugement, préjugé, injonction ni obligation. Elles encouragent l'entraide entre pairs.*

## NOTE

### Les maisons des 1000 jours



*L'association Ensemble pour l'Education de la Petite Enfance, par le biais de sa déléguée générale, Nathalie Casso-Vicarini, a participé à l'élaboration du rapport sur les mille premiers jours, qui met en lumière l'importance de cette période dans le développement de l'enfant, mais aussi le manque de lisibilité et de coordination de l'offre de soin, de suivi et d'accompagnement souligné par les parents et professionnels.*

*Ensemble pour l'Education de la Petite Enfance a souhaité répondre à cela en proposant un premier dispositif : **les maisons des 1000 premiers jours (Maison 1000j).***

*Les Maisons 1000 jours ont pour vocation d'être des espaces déjà identifiés au sein des quartiers, dans des espaces déjà existants tels que des crèches, PMI, RPE, Maisons des familles, tiers-lieux de soutien à la parentalité, projet itinérant, etc. Ces lieux riches de*

*ressources et de partage de connaissances doivent apporter une réponse globale aux besoins des parents, des bébés et des jeunes enfants.*

*Pour ce faire, nous souhaitons outiller les professionnels intervenant dans ces Maisons avec des ressources pédagogiques pour accompagner les parents et leur redonner le pouvoir d'agir en étant **acteur de leur parentalité**. Dès la maternité, nous proposons aux parents de rejoindre un groupe de **pair-aidance** au sein des maisons 1000 jours. Ces groupes de pairs ont pour objectif de permettre aux familles de tisser des liens de confiance et de renforcer leurs compétences parentales. Les parents sont accompagnés par un **facilitateur** qui anime les temps d'échanges, assure le maillage territorial en fédérant les acteurs de la communauté éducative et effectue une veille pédagogique et professionnelle.<sup>33</sup>*

Notons que l'association Ensemble pour l'éducation de la petite enfance a pris des décisions fortes pour mener un « soutien à la parentalité » en supprimant au maximum le rapport de force qui peut exister : l'association propose des groupes de « pair-aidance », dans lesquels il n'est pas question de coaching, de formation ou d'un apport extérieur de connaissances, mais bien d'une entraide à partir des ressources internes des parents.

### **3.3 Une invisibilité de la culture familiale dans un cadre collectif ?**

Certaines professionnelles ont évoqué la sensation que les familles cherchent à gommer leurs différences, qu'elles ont du mal à les exprimer et certains parents ont exprimés ne pas comprendre pourquoi leurs pratiques personnelles, voire intimes, auraient intérêt à entrer dans le cadre collectif de la crèche.

#### **3.3.1 La pression des places en crèche – un biais inévitable, mais prépondérant**

Une responsable d'EAJE évoquait : *certaines familles vont être plutôt dans une démarche où elles acceptent tout ce qu'on leur propose, parce qu'elles estiment avoir déjà de la chance d'avoir une place en crèche, et peuvent avoir peur de la perdre.*

Le manque de places en crèche crée une forte pression sur les familles et peut biaiser les relations entre les professionnelles et les familles. Ces dernières ne comprennent pas toujours pourquoi elles ont obtenu une place, pourquoi à ce moment-là (parfois après des mois ou années d'attente), quels en sont les critères de sélection, avec, parfois, des extrapolations sur des critères d'attribution.<sup>34</sup> Cette incompréhension et la crainte de ne plus avoir de mode de garde, crée un climat d'appréhension, en particulier pour les familles les plus fragiles n'ayant souvent aucune autre alternative de mode de garde.

Les structures évoquent une pression d'environ 1 place accordée pour 2 à 3 demandes formulées. Pour les familles les plus fragiles, la place en crèche représente non seulement un lieu d'accueil pour l'enfant, mais également la possibilité d'avoir un travail (pour la mère en général), donc d'avoir un second salaire, voire, pour

<sup>33</sup> Données issues du site internet de l'association Ensemble pour l'éducation de la petite enfance : <https://eduensemble.org/maisons-des-1000-premiers-jours/>

<sup>34</sup> Notons que pour les crèches liées à la municipalité de Nantes (choix du guichet unique fait par la Ville de Nantes), les places sont attribuées via une commission spéciale. Si les critères de choix sont rendus publics (notamment priorité aux familles monoparentales, aux familles à faible revenu, aux parents qui travaillent, etc.), les décisions sont prises à l'intérieur d'une commission d'attribution, en lien avec les propositions de la PMI.

les primo-arrivants, le seul moyen de pouvoir effectuer les démarches administratives en préfecture, de participer aux cours de français obligatoires ou de réaliser quelques heures de travail pour prouver l'intégration en France. De la place en crèche (même occasionnelle), dépend parfois le futur de l'ensemble de la famille, en particulier dans le cas de familles monoparentales.

On comprend alors aisément qu'au regard de cet enjeu, la prise en compte des pratiques familiales à la crèche puisse passer au second plan. Les familles n'ayant finalement « pas le choix » pour des raisons financières, elles ne se sentent pas toujours légitimes à demander des modifications quelconques pour leur enfant, voire n'estiment pas qu'il soit au rôle de la crèche de s'adapter également aux pratiques familiales.

**La pression sur les places en crèche crée un biais inévitable dans la relation entre les professionnelles et les parents, en particulier pour les familles les plus fragiles.**

### **3.3.2 Pourquoi les familles ont du mal à dévoiler leurs pratiques familiales ?**

Une difficulté qui a été relevée maintes fois par les professionnelles, est celle de la difficulté à faire émerger les pratiques familiales : *j'ai la sensation que les familles cherchent à gommer leurs différences, voire ont honte de les exprimer.*

Le groupe de femmes Tissé Métissé a d'ailleurs tout à fait relevé cette difficulté dans l'exposition à travers ces deux affiches, complétés d'exemples très concrets :

Plusieurs éléments peuvent être relevés de ces deux affiches (qui concernent l'ensemble des institutions et pas seulement la crèche), et qui ont été également confirmés par les parents interrogés.

- La peur du jugement, des raccourcis et des préjugés

Parentalité et Interculturalité 2012  
Groupe Femmes de Tissé Métisse

**Certains parents se sentent souvent stigmatisés dans la relation à « l'institution »**

Par l'assignation identitaire qui les réduit à « une » identité culturelle, celle du pays d'origine réel ou supposé.

Ils pensent qu'en face d'eux certains professionnels « croient connaître » ou « imaginent » leurs pratiques éducatives du simple fait de leur apparence physique ou de leur nom. Alors même qu'ils ne connaissent pas la relation entretenue dans cette famille avec la culture d'origine ainsi que les autres éléments comme le milieu social, la situation de famille... et surtout l'expérience et les choix de vie propre à chacun.

Il est important de noter que cela ne s'applique pas qu'aux familles dont un des membres a des origines étrangères, les familles démunies dans les quartiers populaires, les familles monoparentales se sentent elles aussi parfois stigmatisées dans une pensée institutionnelle qui place les personnes en « publics ».

« A l'école, on me dit que mon enfant est turbulent et on me renvoie qu'il n'y a sans doute pas assez d'autorité à la maison, mais à la maison il est différent. Je pense que la maîtresse croit que dans toutes les familles maghrébines le garçon est roi ».

**Les parents développent de ce fait une relation faite de méfiance.**

Il craignent que leur enfant soit catalogué et que l'on renvoie de façon systématique ses difficultés à des comportements culturels. Cela se traduit dans l'orientation scolaire donnée aux enfants, la relation à la police dans l'espace public pour les jeunes, le regard des travailleurs sociaux sur les familles...

Ce sentiment pèse beaucoup dans la relation entre familles et institution.

« En tant qu'africaine je sens qu'on me regarde comme laxiste alors que moi je trouve que c'est la société française qui manque d'autorité sur les enfants ».

« Dans certains lieux on me demande ma carte de séjour et non pas ma carte d'identité, je suis née ici, cela va durer combien de générations encore ? ».

« Un premier pas vers plus d'un » parents de parents du groupe Femmes de Tissé Métisse - mais des paroles imprimées dans l'intimité de ses raccourcis - vécues en tant qu'elles se trouvent.

tissé métisse

Les éléments extérieurs (couleur de peau, typologie morphologique) ainsi que le nom et le langage, sont des éléments individuels d'une personne, qui lui appartient, mais qui peuvent dévoiler une part de son identité. La personne n'a pas décidé de partager ces éléments avec son interlocuteur, mais cela s'impose à elle, alors qu'elle n'a aucun contrôle sur la manière dont ils sont reçus ou interprétés. Cette part intime étant déjà partagée de manière involontaire, il n'est pas simple pour la personne d'en dévoiler davantage ni de partager son vécu familial, ses spécificités, ses croyances, etc.

Or les préjugés peuvent émerger très rapidement, ils enferment et cataloguent dans une catégorie, car il est plus simple pour le cerveau humain d'analyser à partir d'une base de lecture. Considérer au contraire que chacun est unique et dispose de son propre fonctionnement, demande un réel effort de prise de recul. Si, malgré cet effort, certaines réalités se confirment à travers ne serait-ce qu'un seul exemple, le cerveau aura tendance à ne plus réaliser cet effort et à considérer son hypothèse comme validée, servant de base de lecture pour toutes les nouvelles données. Sortir de ce schéma en posant les questions, en considérant chaque culture dans sa complexité, en exprimant ses craintes permet bien souvent de

s'ouvrir davantage à l'autre.

- Sensation d'être incompris et inférieur

Certains parents ont mentionné leur sensation de n'être pas compris, que l'interlocuteur avait une écoute biaisée. Ils peuvent alors avoir tendance à « abandonner », à ne pas considérer avoir le devoir de « se justifier », ni l'envie de le faire. Le relationnel professionnelle / parents étant déséquilibré de nature, ces derniers peuvent chercher à lisser les relations et, finalement, à s'exprimer assez peu.

Au moment de la découverte de l'enfant (pour les primipares en particulier), les parents découvrent à la fois ce bébé, mais également leur propre mode de parentalité en construction. Ce moment d'apprentissage, est un moment clef pour solidifier la confiance des parents dans leurs pratiques et dans leurs objectifs d'éducation. Les injonctions médicales diverses et variées qui fleurissent et la profusion de conseils peuvent orienter les parents, mais aussi être culpabilisants, voire parfois jugeant ou condescendants (ou interprétés comme tels). Le sentiment de confiance parentale en construction, peut alors être particulièrement affecté.

- **L'individualité du parcours et des objectifs d'intégration**

Chaque individu dispose de son propre parcours, de son vécu familial, de ses expériences et de ses objectifs de vie. De même, une famille multiculturelle est composée de plusieurs membres ayant chacun : son parcours, les liens qu'il souhaite tisser ou non avec son pays d'origine et sa **place** souhaitée en France. Les objectifs d'intégration (apprentissage du français, souhait de naturalisation, souhait de multiculturalité, etc.) lui appartiennent totalement et ne devraient être présupposés.

Prenons un exemple : en sciences sociales, il est communément admis que l'une des intégrations la mieux réussie est celle des Portugais, qui ont immigrés en France dans les années 1960/70 fuyant la dictature. Aujourd'hui, il existe de réelles communautés de français d'origine portugaise, qui se considèrent comme tels, qui maintiennent des liens forts avec leur pays d'origine (propriétés sur place, retours fréquents, etc.). Pour beaucoup, ils maîtrisent la langue au moins en partie, tout en étant parfaitement intégrés en France avec l'existence de nombreux couples mixtes, des entreprises en fonctionnement, etc. C'est un exemple d'une intégration réussie, car la culture d'origine est encore présente et perpétrée, tout en étant totalement intégrées en France.

Dans le langage courant, la distinction entre l'intégration et l'assimilation d'une communauté n'est pas toujours bien faite, les réussites d'intégration n'étant pas toujours valorisées. Le présupposé d'une intégration/assimilation souhaitée par les familles multiculturelles, peut leur ôter une part de légitimité à former partie, dans leur diversité, à la société. **Or, une famille qui rencontre des difficultés à se sentir légitime en France, à y disposer non seulement le droit de résider et de travailler, mais également des droits de citoyens (celui de voter, de manifester et d'exprimer ses opinions), pourra avoir plus de difficultés à se sentir légitime d'exiger quelques changements que ce soit auprès des crèches – considérées comme institution française.**

Parentalité et Interculturalité 2012  
Groupe Femmes de Tissé Métisse

Pôle Femme  
Tissé Métisse  
2012

## D'autres parents se sentent discriminés à cause de l'impossibilité d'exprimer leur diversité dans la relation à « l'institution »

« À la crèche je voulais lui laisser son grigri, mais on me l'a refusé et on m'a demandé de lui donner un doudou, alors qu'il n'en n'a pas à la maison ».

Ils sentent un manque de respect face à leurs singularités.

Des familles expriment leur volonté de perpétuer certaines valeurs culturelles auprès de leurs enfants et elles ont le sentiment que cela pourrait avoir des conséquences négatives sur leur enfant dans la façon dont il est jugé et accueilli.

« Chaque individu est en droit d'entretenir des pratiques culturelles, des manières d'être spécifiques, tant qu'elles n'entraînent pas le droit des autres à faire leurs propres choix et qu'elles sont dans le respect de la loi ». cf guide Adric...

Ils se sentent infériorisés.

Se sentant en situation de faiblesse, du fait d'une difficulté de l'enfant rencontrée dans l'école ou face à la justice, certains parents ne savent pas communiquer. **ILS n'ont pas toujours les informations, les références et les codes socio-culturels pour défendre au mieux leur point de vue.** La non maîtrise de la langue contribue à accentuer cette difficulté.

Leur réaction va donc être soit une posture de fuite (refuser le contact) soit une posture réactive (nier la difficulté rencontrée par l'enfant) soit même une réaction violente. L'institution va alors parfois être globalement rejetée, taxée de racisme ou de discrimination.

« Pourquoi attache-t-on autant d'importance aux codes vestimentaires ? Cela va-t-il faire du tort à mon enfant que je porte un foulard à la sortie de l'école ? ».

\* Les parents ne sont pas des « priors de position du groupe femmes de Tissé Métisse », mais des parents impliqués dans l'ensemble de ses activités, veillant au bon déroulement de ses actions.

Tissé Métisse

### 3.3.3 Quel espace laissé à l'origine culturelle dans les EAJE ?

**Dans les documents et les pratiques des EAJE**, force est de constater que l'origine culturelles des familles et les problématiques autour de l'interculturalité sont relativement absentes des EAJE :

- les documents administratifs n'en font généralement pas mention (ou uniquement sur les principes de non-discrimination),
- les projets pédagogiques consultés n'ont plus (sauf de manière sporadique concernant l'éveil à la culture),

- la question n'est généralement pas abordée de manière formelle dans les questionnaires d'adaptation,
- très peu d'équipes ont bénéficiées d'une formation à l'interculturalité, malgré les forts taux de multiculturalité dans les structures (1 seule équipe il y a plusieurs années parmi tous les entretiens).

Les professionnelles évoquent un sentiment de malaise, ne sachant comment aborder la question, de peur d'être maladroit, de trop entrer dans les vies intimes des familles ou d'entretenir certains préjugés.

Une seule responsable de structure a évoqué avoir intégré à un moment cette question dans le questionnaire d'adaptation : « *Qu'est-ce qui vous importe dans votre culture et que vous aimeriez partager ?* » Mais l'équipe posait très peu cette question, de peur d'être trop intrusive, donc elle a été supprimée.

« Le rapport des 1000 jours » aborde moins la notion d'interculturalité en tant que telle, mais plutôt celle des profils des familles, pour une meilleure interconnaissance entre les professionnelles et les familles.

**Si elle n'est pas abordée de manière formelle, l'interculturalité est pourtant très présente dans le quotidien des structures, qui évoquent un manque de ressources et de connaissances sur le sujet pour pouvoir faire évoluer la réflexion autour des difficultés rencontrées.**

## **3.4 L'inclusion en crèche : un projet de société**

### **3.4.1 L'enfant en collectif entre 0 et 3 ans**

- **A partir de quand un enfant peut-il être « collectif » ?**

Le rapport aux autres, à la collectivité et au social pour un tout-petit est loin d'être une acquisition innée. Jusqu'à 16 mois environ, l'enfant est centré sur la motricité et le rapport à l'espace. A partir de la bipédie, le regard sur le monde peut changer et le champ de vision s'élargir. Les mains peuvent se libérer et l'enfant part à l'exploration des jeux sans vraiment prendre en considération les autres enfants qui sont dans son entourage. Jean Piaget décrit les jeux des enfants jusqu'à 18 mois au moins, comme les jeux en « **côte à côte** ». Il n'y a pas encore de construction ou de partenariat entre les copains, chacun est dans son jeu et ce n'est que la prise en compte de l'autre comme détenteur d'un objet en mouvement qui va attirer l'enfant vers l'autre. A ce moment-là, l'enfant pense que ce sont les jouets qui ont le pouvoir de créer l'histoire, le jeu, sans se rendre compte que celle-ci vient de l'imagination de son détenteur. Ils veulent s'accaparer ce « jeu » et sont finalement déçu de voir que l'objet ne bouge pas de lui-même.

La reconnaissance du soi comme être à part entière est un long processus qui peut prendre jusqu'à 2 ans. Ce n'est qu'à ce moment-là qu'il sait qu'il est une personne distincte et à part entière. Le stade du miroir est assez parlant de cela, puisqu'un enfant ne se reconnaît dans un miroir qu'à partir de 18 mois, voire 24 mois. Ce n'est qu'après, que l'enfant est en capacité de prendre conscience des autres enfants pour ce qu'ils sont et d'élaborer avec eux des espaces de jeu commun et de collaboration.

La pédagogie Steiner considère d'ailleurs la chose suivante : *l'enfant peut être en collectivité et former un « nous » qu'à partir du moment où il est en capacité de dire "je". Il doit donc prendre conscience de son individualité avant de partir à la rencontre de l'autre pour ce qu'il est et non pour ce qu'il a.* Dans cette pédagogie, le choix est donc fait de ne pas entrer en collectivité avant 2,5 ans / 3 ans, afin de lui laisser l'espace de se découvrir lui-même dans son environnement familial *puisqu'il EST son environnement à ce moment-là, et la collectivité c'est trop lui demander* (experte pédagogie Steiner).

- **L'individualisation dans le groupe**

Conscient de ces problématiques et du besoin de rapport individuel pendant les 3 premières années de vie, les professionnelles intègrent ce principe, comme « l'individualisation de l'accueil ».

L'une des structures interrogée place d'ailleurs l'essentiel de son projet pédagogique sur ce point fort, de manière à laisser à chaque enfant l'espace et la possibilité de s'épanouir à son rythme, en considérant davantage la collectivité comme un agrégat d'individus à qui il est nécessaire d'accorder une attention particulière plutôt qu'à un groupe qui fonctionnerait en lui-même. Les professionnelles de terrain sont conscientes des besoins individuels de l'enfant et de la nécessité de chercher à y répondre personnellement et non d'un point de vue groupe – ce qui peut changer ensuite à partir de la maternelle, où le groupe a son fonctionnement propre, ses rapports internes et son évolution qu'il convient d'accompagner en tant que groupe.

Cependant, cette individualisation dans le groupe pose plusieurs problématiques :

- **Fatigue des professionnelles.** Si tout parent sait à quel point il est déjà compliqué de répondre aux besoins individuels d'un seul enfant, il est extrêmement compliqué pour les professionnelles d'être présentes, attentives et en capacité de répondre aux besoins individuels de l'ensemble des enfants. (Rappelons que d'après le nouvel arrêté du 30 août 2021, les taux d'encadrement prévus par la loi sont de 1 pour 5 bébés non marcheurs, 1 pour 8 enfants marcheurs ou 1 pour 6 quel que soit l'âge des enfants<sup>35</sup>.)
- **Difficultés accrues avec la diversité des besoins.** Plus les besoins sont divers, plus il est compliqué pour les professionnelles d'y répondre : si les menus ne sont pas les mêmes, ni les heures de sieste, ni les modes d'endormissement, etc. L'équipe doit jongler entre les besoins des uns et des autres et les disponibilités des professionnelles. Notons en particulier la spécificité de l'accueil occasionnel qui peut être très irrégulier, avec des professionnelles qui connaissent assez peu l'enfant (pas de possibilité d'avoir de personne référente), ni les pratiques des parents (car moins d'échanges entre l'équipe et les parents).
- **Hiérarchie des besoins pour tenter d'y répondre au mieux.** Etant donné ces difficultés, l'équipe est dans l'obligation de hiérarchiser les besoins individuels des enfants pour pouvoir y répondre au mieux. Comment faire si plusieurs enfants veulent être portés en même temps ? N'en porter aucun, ou bien privilégier celui qui pleure le plus fort, celui qui semble avoir le plus fort besoin affectif à ce moment-là ? Un peu comme en accueil d'urgence à l'hôpital, il s'agit de choisir « quel est le *moins pire* », souvent au détriment des enfants les plus grands ou les plus autonomes.

Cette limite est souvent exprimée par les professionnelles comme « la limite du collectif » ou « les besoins du collectif », alors qu'il ne s'agit pas en réalité d'un besoin collectif spécifique, mais qu'il y a un besoin individuel d'un autre enfant qui semble plus fort que celui l'on est en train de traiter. Dans le cas des enfants aux besoins spécifiques, que ce soit parce qu'ils ne parlent pas la langue, parce que l'environnement de la crèche est très loin de leurs pratiques familiales ou tout autre différence (y compris handicap ou troubles particuliers) : comment répondre correctement à leurs besoins lorsque les moyens manquent et que les professionnelles font face à un ensemble d'enfants aux besoins particuliers ?

**Si notre société exige qu'un enfant soit en collectif avant 3 ans (contrairement à ce qui est pratiqué dans de nombreuses sociétés du monde), le prérequis indispensable serait d'en donner les moyens : les moyens aux parents de faire entrer l'enfant dans le collectif lorsqu'ils le jugent opportun, les moyens aux professionnelles de réaliser l'accueil individualisé qui serait nécessaire et les moyens à l'entrée à l'école de prendre le temps de l'intégration dans le collectif des enfants qui ne l'étaient pas (ou peu) avant 3 ans. C'est avant tout un projet de société : la garde d'enfant sert-elles aux parents (comme cette appellation le rappelle) ou vise-t-elle un lieu de développement de l'enfant avant tout, pour qu'il devienne un citoyen**

---

<sup>35</sup> Article 2 du Décret n°2021-1131 du 30 août 2021 relatif aux assistants maternels et aux établissements d'accueil de jeunes enfants  
Etude sur la prise en compte de l'interculturalité en structure d'accueil du tout-petit à Nantes

épanoui qui dispose dès le plus jeune âge d'une base d'ancrage forte lui donnant toute la stabilité pour mener une vie accomplie ?

### 3.4.2 La co-éducation dans un contexte interculturel

- **Qu'est-ce que la co-éducation ?**

Le préfixe « Co » à l'acte « éduquer » signifie de manière assez simple la présence d'au moins deux personnes pour effectuer l'action d'éduquer, parfois simultanément, parfois successivement. Il renvoie principalement (dans le cadre de cette étude au moins) aux relations parents/professionnelles relatives à l'éducation des enfants dans les milieux extra-familiaux (crèches, écoles, lieux éducatifs et thérapeutiques, etc.).

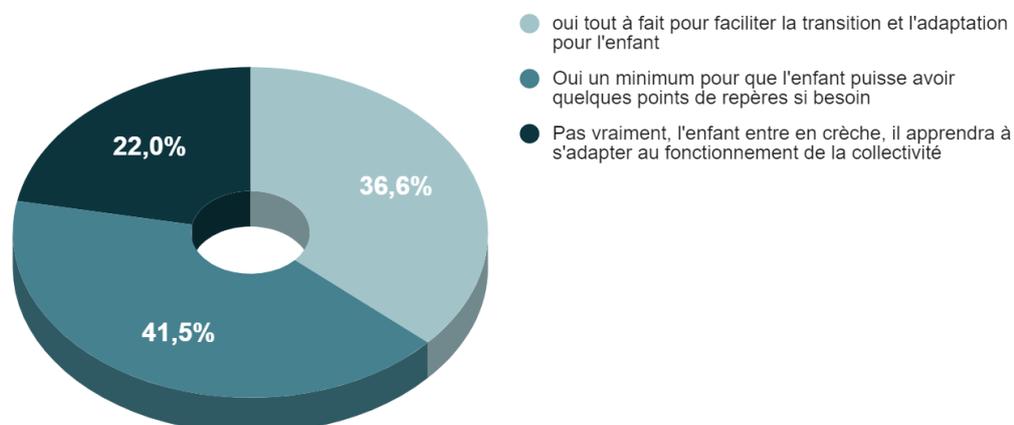
Écoutons Frédéric Jesu à ce sujet : *Il n'est guère de meilleure définition de la coéducation que celle qu'en donne le Larousse du XXe siècle dans son édition de 1929 : « Éducation donnée ou reçue en commun. » L'idée de donner ou recevoir, quoi que ce soit en commun, s'est d'ailleurs idéologiquement démodée en ces récentes décennies marquées par le consumérisme et l'individualisme triomphants, et les logiques de compétition qui les nourrissent au détriment de celles de la coopération.*<sup>36</sup>

Après ce petit détour historique, donnons-en une définition plus accessible, comme « la prise en compte de la diversité des pratiques et cultures familiales pour permettre à chaque parent de se sentir reconnu et acteur, favoriser un croisement de regards et de compétences entre parents et professionnels dans un projet commun » (Murcier & Clausier, 2010, p. 9), c'est ainsi que l'ACEPP définit la co-éducation, dont elle a fait l'un de ses principes fondateurs.

- **Les parents et l'intégration de leurs pratiques familiales**

Si l'intégration – ou au moins la connaissance a minima - des principes familiaux par la collectivité semble être relativement ancrée comme un prérequis au niveau des professionnelles, cela n'est pas tout à fait le cas des parents. Lors du questionnaire auprès des parents, la question a été posée de savoir si selon eux, les pratiques familiales issues des cultures doivent être prises en compte par l'équipe professionnelle, et force est de constater que les avis sont partagés.

**Estimez-vous que l'équipe professionnelle doit s'intéresser aux modes de fonctionnement familial rattachés aux différences de cultures pour réaliser une meilleure transition ?**



<sup>36</sup> Jesu Frédéric, « Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche », dans : Sylvie Rayna éd., Parents-professionnels : la coéducation en question. Toulouse, Érès, « Petite enfance et parentalité », 2010, p. 37-48.

On observe que les réponses sont réparties de manière assez équitable entre les familles qui se ressentent de culture française et celle qui se considèrent également appartenir à une culture non-française. On observe lors des entretiens que les raisons de ces choix sont diverses et traduisent la manière dont les parents considèrent la crèche :

- **Un souci d'intégration en société** : que ce soit pour une famille multiculturelle ou pour une famille française la crainte concernant l'intégration de l'enfant au groupe sociétal (crèche et école) perdure. Selon certaines, perpétuer des pratiques familiales risquent d'exclure leur enfant par rapport au groupe. Ces préoccupations touchent de nombreux sujets qui vont bien au-delà de l'accueil en crèche : considération de l'intégration « réussie » en France, l'aspect conformiste d'une éducation pour adapter les enfants à un modèle, etc. : sujets un peu longs à traiter ici. Retenons cependant que le souci de l'intégration de l'enfant en société (la crèche étant considérée comme l'un des premiers espaces de société) est une préoccupation qui peut limiter la volonté des familles à partager leurs pratiques ou à ce qu'elles soient intégrées en crèche.
- **Positionnement en bénéficiaire d'un service collectif**. Pour d'autres parents, la crèche remplit la fonction de garde d'enfant (en même temps, ce terme ne facilite pas la compréhension de ses missions profondes) et en ce sens, les parents se placent comme bénéficiaires d'un service qu'ils ont choisi (même si c'est à défaut), et estiment avoir aucun droit de réclamer une modification quelconque sous prétexte que leur enfant en aurait le besoin.

Par ailleurs, il est observé qu'il reste parmi certains parents cette appréciation qu'il faille préparer le tout-petit à la « dureté de la vie » en lui imposant des ruptures et des frustrations ; principe encore ancré dans certaines pratiques et qui tarde à s'estomper au profit des recommandations pédagogiques et neuroscientifiques actuelles, puisque de nombreuses études montrent l'importance de la continuité pour le petit enfant, de manière à faciliter les transitions.

**Pour conclure, les avis des parents sur ce sujet sont très éclatés. Certains estiment qu'ils sont bénéficiaires d'un service auquel ils doivent s'adapter, d'autre, au contraire, exigent de nombreuses adaptations pour leur enfant. Etablir dans ce contexte un principe de co-éducation global est complexe.** Pour aller plus loin, voyons à présent les 5 principes préalables, nécessaires à la fois pour comprendre les différences de pratiques et pour être en capacité de les intégrer, conditions nécessaires à la compréhension de la pédagogie de la diversité et de la pédagogie de l'inclusion, traités par la suite.

## ● 5 prérequis pour la co-éducation en contexte interculturel<sup>37</sup>

### 1. La reconnaissance de la diversité

Comme l'a tout à fait mentionné l'une des responsables de structure interrogées : *Je trouve qu'il faut prendre en compte [l'interculturalité] comme une réalité. J'ai le sentiment que tous les enfants sont accueilli de la même façon quoi qu'il arrive, mais on ne met pas en valeur et on n'utilise pas suffisamment les apports que peuvent nous amener les cultures différentes des familles.*

Considérer la diversité comme un fait inhérent à la société, et qu'il s'agit non seulement de prendre en considération dans les actions sociales et éducatives, mais qui est à favoriser et à valoriser telle une richesse. Reconnaître en chacun sa différence inhérente, liée à l'individu et qu'il s'agit de mettre en valeur.<sup>38</sup>

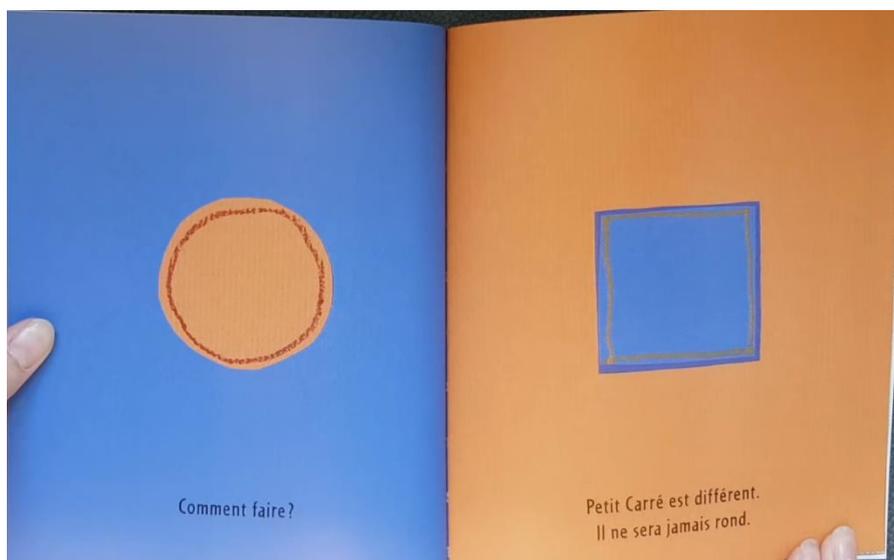
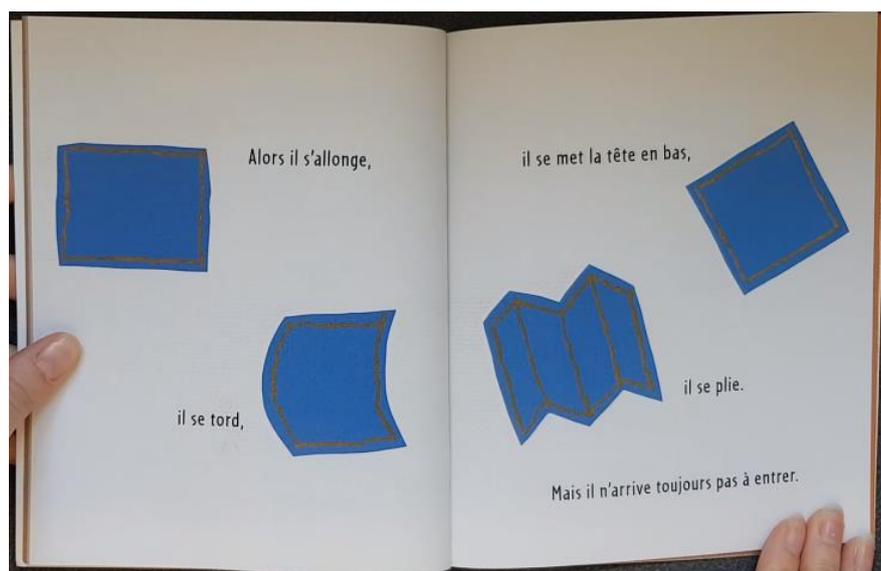


Figure 5 - illustrations issue du livre pour enfants de Jérôme Ruillier "4 petits coins de rien du tout"

### 2. Renverser la perspective : savoir accueillir plutôt qu'apprendre à s'adapter

Ce principe part de l'idée selon laquelle ce n'est pas à l'enfant de se façonner, de se contorsionner pour entrer dans le seul moule que lui proposent les lieux d'accueil, mais au contraire, à ces lieux de savoir contenir en eux-mêmes toutes les conditions pour que l'individu y trouve sa place avec toutes ses particularités, quelles que soient ses pratiques, ses habitudes, ses caractéristiques.

Plusieurs structures ont mentionné le fait que « la période d'adaptation »<sup>39</sup> a souvent été renommée par les équipes professionnelles, au profit par exemple de « période de familiarisation ».



<sup>37</sup> Principes issus de : Dusart, AF., Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises, Analyse n°5/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juillet 2013.

<sup>38</sup> Cette illustration (et les autres du même ouvrage) sont issues du livre pour enfants « Quatre petits coins de rien du tout » de Jérôme Ruillier (2004)

<sup>39</sup> La période d'adaptation se déroule sur un temps qui peut varier de 2 jours à 2 semaines environ (parfois plus si nécessaire), les premiers jours d'arrivée de l'enfant en lieu d'accueil. Généralement la garde se passe par étape, d'abord en présence du parent, puis sans lui.

### 3. Remettre la norme en question

*Il ne s'agit pas de tolérer ce qui dévie de la norme, mais de remettre en question les normes qui créent les déviances (Vandenbroeck, 2005, 2009).*

La nécessaire et régulière remise en question de l'expertise, des savoir-être des professionnels, considérer que rien n'est jamais totalement acquis et que même des habitudes acquises depuis longtemps peuvent être revues, remaniées et modifiées, car elles peuvent aussi créer la déviance. C'est accepter d'être dans une remise en question de ses propres pratiques en permanence.

### 4. Reconnaître le droit à être différent

Au-delà de reconnaître qu'il y a une diversité, accepter également le droit à l'individu de faire différemment, le droit à chaque enfant d'être accueilli dans son individualité pour pouvoir accéder à l'éducation quelles que soient ses possibilités. Reconnaître ce droit dès la petite enfance est aussi ce qui lui donne ensuite l'assurance de pouvoir exiger ses droits en tant que citoyen, avec son identité particulière.

### 5. La nécessité que le projet pédagogique concerne tout le monde

Trop souvent, seules quelques responsables pédagogiques pensent et créent le projet pédagogique d'une structure. Or il doit être créé, co-construit, pensé et porté par l'ensemble de l'équipe élargi, car chacun forme partie de ce corps commun.

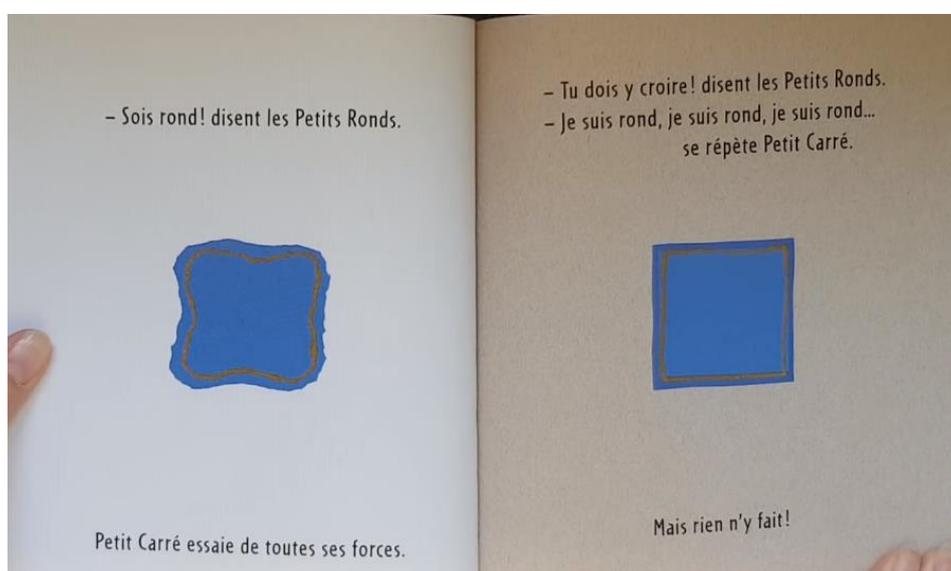
#### ● La pédagogie de la diversité

La pédagogie de la diversité, approche initiée par l'ACEPP (association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels) est basée sur **l'identité individualisée de chaque enfant, pour lequel un projet unique et adapté à ses besoins et à ceux de sa famille, est construit**. Elle se construit sur 3 piliers principaux :

- **l'individualisation et la continuité éducative** entre la famille et le lieu d'accueil,
- **l'intégration pleine et entière** de chaque enfant dans le collectif,
- **le partenariat parents-professionnelles** et le croisement de regards entre eux, au niveau individuel pour chaque enfant, **et au niveau collectif** dans le projet du lieu d'accueil.<sup>40</sup>

La pédagogie de la diversité considère la diversité *pas seulement comme une réalité dont il faut tenir compte, mais comme une richesse qui va permettre d'enrichir les pratiques, comme un principe de base de fonctionnement du lieu d'accueil.*<sup>41</sup>

Plusieurs éléments phares permettent de mettre en place la pédagogie de la diversité :



<sup>40</sup> Selon gazette de l'ACEPP numéro 122 Emmanuelle Murcier, Déléguée Acepp parentalité et diversité)

<sup>41</sup> Dusart, AF., Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises, Analyse n°5/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juillet 2013

Etude sur la prise en compte de l'interculturalité en structure d'accueil du tout-petit à Nantes

- Elle est basée sur **l'accueil au sens fort du terme de l'enfant et de sa famille**, dans leur diversité,
- Pour permettre cet accueil, les professionnelles doivent être dans un **processus réflexif continu** de leurs pratiques, pour être en capacité d'optimiser en permanence les pratiques pour les ajuster aux différentes situations d'accueil.
  - Cette remise en questionnement continue s'opère à la fois sur **les pratiques des professionnelles et leur sens profond**,
  - mais aussi **sur les normes et les règles en vigueur**, partant du principe que rien n'est obligatoirement figé, **en s'autorisant, en équipe, à « bouger les lignes » si nécessaire.**
- La pédagogie de la diversité doit être **portée par l'ensemble de l'équipe** et bien expliquée en amont, lors de la phase de recrutement. Elle forme le socle du projet d'établissement.
- Cette pédagogie s'appuie également sur **les particularités de chaque professionnelle** et prend toute sa cohérence dans une équipe diversifiée *tant au niveau de l'âge que de la formation, du parcours professionnel, de l'origine culturelles, (...). Les qualifications, les expériences de chacun vont être bénéfiques à toutes. – mais attention, toute l'équipe doit porter sensiblement les mêmes valeurs mais tout le monde ne doit pas forcément les transmettre de la même façon.*<sup>42</sup>

La richesse de la diversité permet de travailler avec les enfants autour des questions de différences et de ressemblances et constitue **un pas vers un vivre ensemble plus serein – peu importe les diversités considérées** (diversité de culture, de classe, de morphologie, de genre, etc.).

### • La pédagogie de l'inclusion

La pédagogie de l'inclusion ou éducation inclusive fait généralement référence à l'accueil d'enfants en situation de handicap (et à leur « inclusion » dans des lieux d'accueil « ordinaires »). L'UNESCO élargit pourtant ce champ : *l'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale.*<sup>43</sup>

Par conséquent, l'inclusion concerne toute personne qui peut avoir un risque d'exclusion peu importe le motif, soit a priori, tout le monde.

*Contrairement au terme d'« intégration », qui sous-tend le fait qu'une intervention est nécessaire pour faire entrer les individus dans les lieux sociétaux, le concept d'inclusion présuppose le fait que chacun, quel qu'il soit, fait de facto partie de la société dès le moment où il naît.*

**L'inclusion**

Mettre en pratique l'accueil de la diversité, c'est travailler à la fois sur les différences et sur ce qui est commun, sur ce qu'on a de ressemblant et ce qui nous différencie. Pour ne pas exclure, le tout est de partir de celui qui est le plus éloigné de la norme (au sens du développement de l'enfant tel qu'on l'apprend à l'école), celui dont le parcours ne rentre pas dans le moule ! Et ce n'est pas à l'enfant de courir derrière la norme mais à nous, adultes, d'avoir le souci de l'accompagner, de prendre en compte son identité. L'enfant a de multiples facettes. Chacun a besoin de toutes ces facettes pour se construire. En termes de pédagogie, notre rôle de coéducateur avec les parents et les professionnel-le-s, c'est de bien connaître l'identité de l'enfant et son articulation avec ce qui lui est différent et ce qui lui est commun.

Notre quotidien s'appuie là-dessus, sur les interactions, pour animer le vivre ensemble, s'épanouir ensemble. ♦

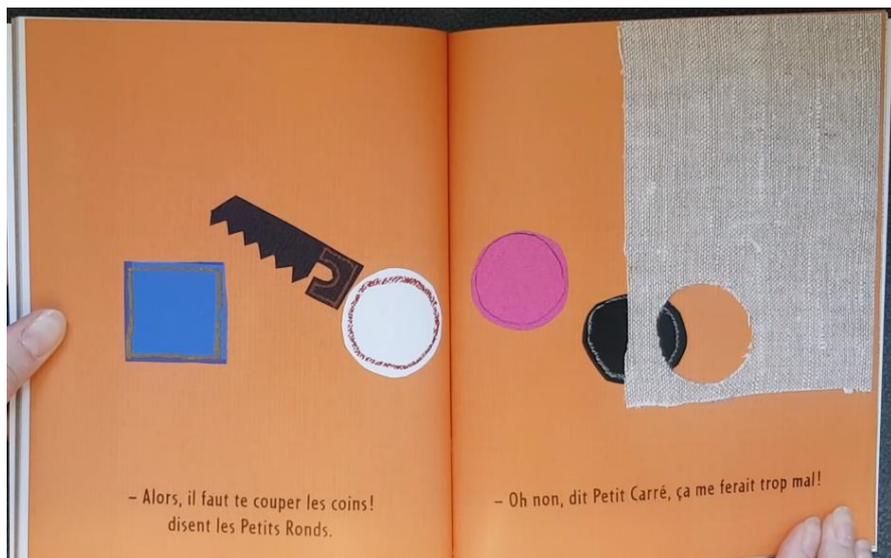
**SAMIA ZEMMIT,**  
RESPONSABLE TECHNIQUE D'ARC-EN-CIEL À VÉNISSIEUX (69)  
arcenciel.rt@gmail.com

Figure 6 - Paragraphe sur l'inclusion issu de la Gazette n°122 ACEPP

<sup>42</sup> Ibid. parole issue d'une responsable d'un multi-accueil parental

<sup>43</sup> Ibid.

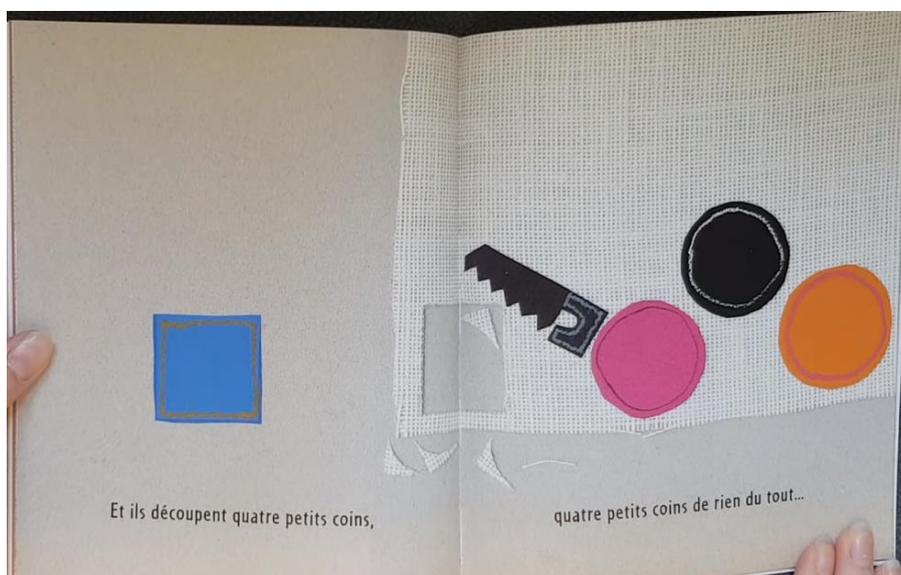
Pour développer une approche réellement inclusive, il est indispensable de changer radicalement son regard ; il faut en effet passer d'un modèle du déficit, qui met l'accent sur les manques de l'enfant par rapport à une norme, à un modèle qui part du principe de diversité dans la vie en société et qui prend en compte toutes les différences entre enfants.<sup>44</sup>



Tout comme un enfant porteur de handicap ne peut être réduit à son handicap, un enfant multiculturel ne peut être réduit à ce qui le différencie de la norme. Accepter et accueillir la diversité, sans chercher, ni à la modifier, ni

forcément à la comprendre ou à l'expliquer, mais simplement l'accueillir comme un fait.

La pédagogie de l'inclusion part du principe que ce n'est pas à l'enfant de se tordre, de se changer, de « s'adapter » pour entrer dans le moule imposé par la structure, **mais bien à la structure d'avoir les « bras suffisamment grands » pour inclure toute sorte de diversité.**



C'est au collectif d'avoir mis en place tous les moyens nécessaires (matériels, formations, réflexions, etc.) pour être en capacité d'inclure la diversité, avant même que celle-ci ne vienne frapper à la porte.

**Anticiper la diversité avant d'être confronté** pour que les pratiques soient déjà installées et ne pas laisser reposer le poids du changement à la première personne concernée.

### 3.4.3 Vers « une société qui prends soin de chacun de ses membres »

Les principes de co-éducation, de pédagogie de l'inclusion et de pédagogie de la diversité partagent une même vision commune de la société.

*Bien au-delà d'être seulement une société qui tolère la diversité, reconnaît celle-ci comme étant son fondement, son essence même. Elle reconnaît la diversité des individus qui la composent et donc la diversité des besoins de ceux-ci ; elle est capable d'anticiper ces besoins, d'adapter constamment ses modes de pensée et d'organisation sociale, politique et économique, pour répondre à ces besoins et permettre à chaque individu,*

<sup>44</sup> Ibid.

*compte tenu de ses spécificités, de trouver sa place et d'exercer un rôle en son sein. C'est une société profondément réflexive, qui est ouverte à l'inattendu et possède les ressources nécessaires pour y faire face.* <sup>45</sup>

La crèche est un peu comme un **microcosme de la société française**, dans laquelle s'exprime le projet de société que nous portons collectivement. Accueillir et inclure la diversité chez les tout-petits, c'est le point de départ d'une inclusion facilitée dans toutes les autres étapes de la vie d'un citoyen. Mais c'est aussi le socle, le point d'ancrage pour donner l'assurance nécessaire afin que tout un chacun se sente membre d'une nation et puisse, à ce titre, former partie de la société au sens large, à tous les niveaux. En incluant les tout-petits et leurs familles aujourd'hui, ce sont aussi les futurs citoyens qui grandissent.

**Construire des projets d'accueil individualisés, dans le respect des pratiques familiales, accueillir la diversité et entamer un processus réflexif continu pour être en capacité d'embrasser tous types de diversité, c'est aussi viser la réussite et la participation de tous à l'exercice de la citoyenneté.**

---

<sup>45</sup> Dusart, AF., Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises, Analyse n°5/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juillet 2013.

# 4 Recommandations et pistes d'amélioration

Les recommandations évoquées dans cette partie sont issues de l'état des lieux et des analyses des parties précédentes, à la lumière des attentes et des besoins exprimés par les professionnelles ([et disponible en annexe](#)). Ces pistes d'améliorations proposés sont essentiellement formulées à destination des équipes professionnelles et des responsables de structures d'accueil collectif.

Ce volet de l'étude se construit en plusieurs parties. En premier lieu, le focus est placé sur la connaissance de la diversité, point de départ de tout processus de décentrage. Dans un deuxième temps, des pistes sont évoquées pour aider les équipes à vivre la diversité, à être confrontées à ces chocs qui permettent d'ouvrir le champs des possibles, de constater d'autres pratiques, pour ensuite, dans une troisième étape, pouvoir se recentrer dans une posture professionnelle réévaluée. Une quatrième partie évoque l'importance d'un positionnement d'équipe sur ce sujet, suivi d'une cinquième partie contenant des propositions afin d'aller plus loin, de créer encore davantage de liens et finalement, de pouvoir créer également l'ouverture via la diversité dans la crèche, notamment par l'éveil culturel et artistique.

## 4.1 Connaître

- **Sensibiliser**

Parallèlement, des ateliers de sensibilisation d'ECSI pourraient être de formidables outils pour ouvrir les professionnelles à la connaissance du monde – peu importe le taux de familles multiculturelles de la crèche. L'association ESSENTIEL en faisant connaître les éléments issus du projet et en élargissant sur des exercices d'ouverture à la diversité via des ateliers à destination des professionnelles, des parents et des partenaires pourrait faire rayonner ses pratiques tout en participant à la sensibilisation de la population nantaise.

- **Former**

Pour mieux comprendre l'Autre, il s'agit en premier lieu de mieux le connaître. La priorité est donc de former les équipes sur 3 éléments fondamentaux (et distinct) :

- **Formation sur l'interculturalité, la diversité**, ce que ça représente à titre personnel, comment déconstruire ses jugements, le savoir-être de l'ouverture à l'autre, etc.
- **Formation pour mieux connaître les pratiques de parentalité dans d'autres pays**, connaître les cultures et comprendre le « pourquoi » des pratiques.
- **Formation sur le parcours du migrant, l'intégration en France**, les processus psychologiques en jeu dans ces familles, le parcours émotionnel du migrant permettant de déconstruire certains préjugés.

- **Intégrer une posture de veille**

Toutes les professionnelles, et en particulier les responsables d'équipe, se doivent d'être en posture d'apprentissage et de veille continue. Non seulement sur les derniers protocoles de la PMI, mais également (et surtout !) sur **l'évolution des connaissances en termes de pédagogie et de neuroscience**.

La responsable a également pour mission de rendre ces informations disponibles pour les équipes, d'en vulgariser le contenu et de savoir faire émerger les débats et le dialogue pour provoquer ce processus de réflexion continu en interne.

- **Se renseigner et faire des recherches**

Lorsque la culture d'origine d'une famille est connue (pays, religion, ethnie, etc.), il est indispensable « d'en faire quelque chose » et d'aller un peu plus loin dans le rôle professionnel en se renseignant sur la culture. Eviter cette étape, est la porte ouverte aux prolongements des stéréotypes

## UN AUTRE REGARD

### Les CTP, un lieu d'interculturalité

Le Sénégal, comme beaucoup d'autres pays, dispose d'une grande diversité d'ethnies. On recense environ une 40 aine d'ethnies locales, dont les plus représentées sont : les wolofs, les peuls, les sérères, les malinkés, les diolas, les soninkés, etc. Chaque ethnie dispose de sa langue, de ses coutumes, de ses pratiques et elles cohabitent, jusque dans les classes des CTP.

Une responsable de CTP évoque au sujet de cette diversité :



*Moi je demande dans le questionnaire quelle est l'ethnie de l'enfant. Comme ça je peux m'adapter aux pratiques de la famille. Par exemple s'il est peul, je sais que les peuls sont généralement issus de la Guinée. Ils ont tendance à être réservés, un peu renfermés et ne partagent pas beaucoup ce qu'ils vivent. Ils ont souvent l'impression qu'on les minimise. Pour les peuls, je sais que je dois travailler pour qu'une personne au moins de ce groupe s'ouvre à moi et me fasse confiance. Une fois que ça c'est gagné, je sais que je pourrai toujours passer par cette personne là pour aller contacter les autres.*

*Pour faciliter ça, j'apprends toujours quelques mots dans la langue, suffisamment pour pouvoir dire bonjour, comment ça va, etc. pour les usages, et aussi suffisamment pour pouvoir taquiner et créer un climat de confiance comme ça.*

*Taquiner comment ? Et bien par exemple ici on dit qu'une femme enceinte c'est la plus belle femme du monde. Du coup j'apprends dans sa langue, « oh mais que tu es belle, tu es la plus belle femme enceinte ! etc. » en général ça la fait sourire et ça crée un certain climat.*

*Bien sûr si l'enfant vient d'un autre milieu, je vais respecter la structure du milieu d'où il vient.*

## RECOMMANDATIONS

### CONNAITRE ET COMPRENDRE

#### Pour ESSENTIEL

- Réaliser des actions d'ECSI (éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale) à destination des professionnelles, des parents et des partenaires

#### Pour les responsables d'équipe et les gestionnaires

- Proposer des cycles de formation par un.e intervenant.e extérieure à destination des équipes professionnelles
- Intégrer un rôle de vulgarisation des connaissances : par exemple, en tenant à disposition de la documentation, en intégrant des nouvelles notions et connaissances à des moments dédiés lors de réunions d'équipe, etc.



#### Pour toutes les professionnelles et les responsables d'équipe

- Adopter une posture de veille sur l'évolution des connaissances en matière de pédagogie en diversifiant les sources
- Se renseigner sur les cultures / ethnies / religions présentes parmi les parents :
  - En apprenant quelques mots/phrases de base,
  - Via une bibliographie dédiée,
  - En demandant aux parents directement,
  - En cherchant d'autres personnes issues de cette culture, etc.

## 4.2 Se décentrer : vivre la diversité pour mieux la comprendre

**Au-delà d'une formation théorique, la meilleure manière de comprendre la diversité est de la vivre.**

Rencontrer l'autre de manière ponctuelle, lors d'un voyage, d'une visite ou d'un échange, même courts, peuvent déjà être d'une grande richesse. Si les voyages peuvent être formateurs et enrichissants pour voir d'autres pratiques et comprendre les enjeux locaux, à condition que de réels temps soient consacrés pour aller au contact de la population et rencontrer le milieu de la petite-enfance, les structures d'accueil, les familles, etc., il n'est pas nécessaire de se déplacer loin pour rencontrer l'autre. La diversité peut également s'accueillir au quotidien, via les choix qui peuvent être réalisés.

## RECOMMANDATIONS

### SE DECENTRER

#### Aller à la rencontre de l'autre

Sensibiliser l'équipe à la diversité dans la petite enfance. Rencontrer d'autres types de structures d'accueil des tout-petits et d'autres équipes professionnelles :

- En **changeant de milieu** (urbain/rural, milieu défavorisé/milieu aisé, etc.),
- En **voyageant** (visiter une structure de la petite enfance lors de voyages réalisés à titre personnel par exemple),
- En **changeant de pédagogie** (en échangeant avec une crèche Montessori, un jardin d'enfant Steiner, ou autre – souvent ouverts à faire connaître leur fonctionnement),
- En **changeant de public accueilli** (en échangeant avec une structure d'accueil d'enfants souffrant de handicaps par exemple).



La présence et l'investissement de l'association ESSENTIEL peut être un point d'ancrage fort pour créer des liens avec Rufisque et découvrir ce partenariat ou en proposer un nouveau.

#### Cultiver la diversité dans son milieu

- **Encourager la diversité dans l'équipe** lors des recrutements en considérant la différence comme une richesse pour l'équipe.
- **Encourager l'expression des identités de chacun** pour constater les différences et les ressemblances entre les professionnelles (qu'elles soient multiculturelles ou toutes de culture française) pour valoriser la différence, la richesse des autres langues, les histoires familiales, etc.
- **Encourager l'utilisation d'autres langues** connues par les professionnelles entre elles et avec les enfants.
- **Favoriser, dans la mesure du possible, la diversité des parents et des types de familles accueillies** : diverses constructions familiales, diverses cultures d'origine, niveau socio-économique, etc.

## 4.3 Se recentrer : adopter la bonne posture

### 4.3.1 Parler de culture

Pour faire imploser le malaise, les tabous et les inquiétudes de part et d'autre sur la question de la culture, il importe de crever l'abcès et de poser des mots avec le plus de sincérité possible, tout en exprimant, si besoin, son propre malaise ou ses peurs. Plus le sujet est abordé, discuté, plus les éléments de langage s'installent et l'expression devient plus naturelle.

Il importe d'apprendre à **libérer et fluidifier la parole sur les cultures (la ou les siennes et celles de l'autre)**, pour apprendre, au niveau sociétal, à parler sereinement de culture, d'origine ethniques, d'histoires familiales, d'immigration, d'intégration, etc.

## RECOMMANDATIONS

### SE RECENTRER



#### Parler (abondamment !) de culture avec les parents

- **Expliquer pourquoi ce sujet est abordé**, et ne pas hésiter à faire part de ses propres ressentis,
- **Laisser une réelle possibilité d'y répondre**, sans que le parent n'ait la sensation de manquer de politesse,
- **Ne pas hésiter à aborder la question sous la forme du ressenti d'appartenance**, ce qui évacue toutes les questions liées à la nationalité, aux communautés, etc.
- Pour faciliter l'échange, être conscient qu'il est demandé au parent de partager une part de soi, ce qui peut être intrusif. Ne pas hésiter à **partager également une petite part de soi**, pour rééquilibrer les forces.
  
- **Lors de l'adaptation : proposer le questionnaire d'adaptation à remplir chez soi avant le rendez-vous** pour faciliter l'expression des familles. (Le questionnaire doit être suffisamment approfondi et « fermé » pour récolter les informations). Cela laisse également l'opportunité aux familles peu francophones de remplir avec l'aide de quelqu'un. D'autre part, cela laisse plus de place à l'échange lors du rendez-vous, puisque le questionnaire est déjà rempli et peut servir de support.
- **S'appuyer sur le projet pédagogique de l'établissement** pour le choix des mots et expliquer l'approche souhaitée.

### 4.3.2 Une juste interprétation des pratiques

**Ne pas tout mettre sur la culture et limiter l'interprétation à la seule chose observée.**

Si connaître et prendre en compte la culture d'origine d'une famille est essentiel, elle n'est qu'un élément permettant d'analyser et de comprendre les pratiques familiales. La personnalité de ses membres, ses récentes expériences, son niveau de vie, ses valeurs et convictions personnelles, etc. autant d'autres éléments entrent en compte pour comprendre l'environnement de l'enfant.

*Si nous nions l'origine d'un enfant, nous lui faisons du tort. Comme il est tout aussi vrai que si nous réduisons cet enfant à son origine, nous lui faisons également du tort.* <sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Michel Vandenbroeck, (Professeur au Département du travail social à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) « Préface Non, peut-être ! », in Christine Hélot, Marie-Nicole Rubio, (dir), « Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant », Toulouse, Érès, « Enfance et parentalité », 2013, p11.

## RECOMMANDATIONS

### SE RECENTRER



#### Une juste interprétation des pratiques

- **Ne pas tout mettre sur la culture** : ne considérer la culture que comme un élément de contexte qui aide à la compréhension d'une situation mais qui ne permet pas son analyse.
- Interpréter une pratique :
  - Qu'en considérant **uniquement les faits réellement observés** (et non les suppositions qui reposent)
  - À condition de disposer d'un **faisceau de preuves** concordant.

### 4.3.3 Anticiper, accueillir et accompagner les pratiques parentales

#### ● Anticiper

Dans la logique de la pédagogie de l'inclusion, il est également d'importance d'anticiper les pratiques auxquelles les professionnelles pourraient être confrontées, de manière à ce que le changement n'ai pas à avoir lieu au moment où une famille arrive, mais soit d'emblée déjà prévue dans les pratiques.

#### ● Accueillir sans présupposés

- **Accepter de ne pas savoir** : dans certaines situations, les parents ne veulent ou ne peuvent pas partager leurs pratiques, ni leur histoire personnelle, ni leur culture d'origine. Au-delà de respecter scrupuleusement ce choix, il convient de ne pas chercher à sur-analyser et simplement accepter de ne pas savoir, tout en maintenant une attitude d'accueil.
- **Accueillir une pratique familiale sans chercher à la modifier** sans vouloir *après, par la suite* ou *un jour*, la changer. Ce n'est pas considérer que *oui on accepte la pratique aujourd'hui, mais ce serait mieux de / il faudrait que...* Accueillir c'est un « oui » plein et entier, sans « mais » (cf. pédagogie de l'inclusion). A charge aux professionnelles ensuite de tenter au mieux de faire correspondre les besoins individuels des enfants aux moyens qui sont à leur disposition.

Une responsable de structure expliquait son positionnement : *l'enfant peut dormir au lit ou en poussette ou dans la salle de jeu. L'objectif c'est que l'enfant puisse avoir un temps de sommeil – peu importe où c'est. S'il est mieux dans la salle de jeu, tant mieux, nous ne cherchons pas à l'orienter vers le dortoir.*

- **Ne pas présupposer l'objectif d'intégration de la famille.**

Une responsable de structure expliquait : *Deux professionnelles de l'équipe parlaient arabe. Une famille (parlant arabe et peu français) demandait donc davantage à parler avec ces professionnelles plutôt qu'aux autres. Ces dernières ont fait le choix de parler ponctuellement en arabe pour faciliter les échanges au sujet de l'enfant, mais de privilégier le français, considérant que cela faciliterait l'apprentissage de la langue pour la famille et donc son intégration, bien qu'il ne s'agisse pas d'une demande de la famille.*

Si la crèche peut être un lieu de sociabilisation de la famille qui peut aider à l'intégration, le rôle des professionnelles de la petite enfance devrait rester centré sur l'enfant et dans un accueil de ce dernier et de sa famille, participant à la valorisation de son savoir-faire. Le processus d'intégration et l'objectif recherché appartient à la famille et, sauf demande explicite de sa part, ne devrait être présupposée.

- **Accompagner**

L'accompagnement à la parentalité est un processus qui demande une confiance mutuelle importante et un positionnement empreint d'accueil et d'un profond respect pour les pratiques familiales.

## RECOMMANDATIONS

### SE RECENTRER

#### Anticiper, accueillir et accompagner les pratiques familiales



- **Anticiper** les demandes potentielles des familles et prévoir les conditions pour l'accueil de tout type de familles
- **Accueillir** les pratiques familiales sans présupposés :
  - Accepter parfois de ne pas savoir
  - Accueillir les pratiques sans chercher à les modifier
  - Ne pas présupposer l'objectif d'intégration des familles
- **Accompagner** la parentalité
  - **Partir de la demande des parents** (hors cas de soupçons d'atteinte à l'enfant)
  - **être sûr des informations transmises aux parents** en les vérifiant si besoin par soi-même
  - **Différencier les temps d'échanges quotidiens** (temps d'échanges, de transmission, etc.) et **les temps d'accompagnement à la parentalité** (plus spécifiques lors d'un rendez-vous, d'un atelier, etc.)

#### 4.3.4 Faciliter la compréhension

**La (ou les) langues utilisées entre les professionnelles et les parents.** Cette langue sert avant tout à la compréhension entre la professionnelle et le parent autour de l'évolution de l'enfant et du fonctionnement de la crèche. Cette communication devrait être facilitée au maximum pour apaiser et fluidifier la relation. Notons également que les difficultés dans les échanges ne se limitent pas à la langue seule, mais également à l'ensemble de ce qui constitue le langage : la compréhension des mots, l'interprétation des éléments non-verbaux et para-verbaux (gestuelle, rythme, etc.). Dans un contexte où la langue n'est pas maîtrisée, tous les autres outils de communication peuvent être utilisés, mais parfois, mal interprétés.

**La (ou les) langues utilisées avec les enfants à la crèche.** Ces langues touchent plusieurs enjeux : rassurer l'enfant en lui offrant un élément connu sur lequel se baser, introduire l'apprentissage du français en vue de l'entrée à l'école, éveiller l'enfant à d'autres langues et d'autres sonorités en prévision d'un éveil culturel et d'une préparation à l'apprentissage de langues étrangères.

## RECOMMANDATIONS

### SE RECENTRER

#### Faciliter la compréhension

##### La (ou les) langues utilisées entre les professionnelles et les parents

- Reformuler ou répéter ce qu'expriment les parents pour être sûr que la même chose a été comprise.
- Dans le cas de la présence d'une professionnelle bilingue, demander au parent ce qu'il souhaite : échanger en priorité en français ou dans sa langue natale, puis respecter ce choix dans la mesure du possible et des disponibilités des professionnelles.
- Lorsqu'une famille ne parle pas (ou très peu) français, essayer au maximum de faire appel à un traducteur, au moins une fois en début d'accueil pour poser les choses<sup>47</sup>
- Prendre le temps qui est nécessaire pour traduire les éléments et les faire comprendre aux parents – y compris s'il n'y a pas de difficultés particulières – les évolutions de l'enfant, les activités qui ont été faites, ses relations avec les autres enfants, etc.



##### La (ou les) langues utilisées avec les enfants à la crèche :

- Toujours verbaliser avec l'enfant (peu importe la langue), même s'il ne comprend pas, en insistant sur les expressions du visage et la gestuelle.
- Dans le cas de la présence d'une professionnelle bilingue, demander aux parents s'ils acceptent que cette professionnelle parle sa langue natale avec l'enfant : celui lui donnera un point d'ancrage rassurant dans ce nouvel environnement qu'il comprend difficilement. (Le reste des activités et des échanges étant en français, il aura encore tout le temps d'apprendre.)

## UN AUTRE REGARD

### Les pratiques des langues à Rufisque



Au Sénégal, il existe de nombreuses langues utilisées : la langue officielle étant le français (utilisé par l'État, l'administration, l'enseignement, les médias, le monde des affaires), le wolof (la langue véhiculaire régionale) et les langues vernaculaires locales (le peule, le sérère, le mandingue, etc.).

Dans les CTP, c'est d'abord la « langue du milieu » qui est utilisée, i.e. la langue du milieu dans lequel est implanté l'école. En petite section l'enseignante utilise uniquement la langue du milieu, en moyenne section c'est la langue du milieu et le français et en grande section c'est uniquement le français qui est utilisé (tout en revenant à la langue si besoin, notamment pour les « grands entrants » qu'il faut d'abord familiariser au français).

<sup>47</sup> Les communes mettent parfois à disposition un service de traduction pour les services sociaux, qui pourrait être étendu aux structures de la petite enfance.

## 4.4 Se positionner : Une posture d'équipe à définir et (re)questionner en continu

Pour aboutir le travail de décentrage, puis de recentrage, pour « se voir de l'extérieur », il est essentiel de prendre des temps de réflexion, en équipe, autour des pratiques, de ses difficultés, de ses ressentis, parfois de ses colères ou incompréhensions. L'échange entre professionnelles autour de plusieurs temps différents sous des formats variés permet à la fois de faire évoluer chacun sur ses pratiques, mais aussi de créer un positionnement fort d'équipe, tout en renforçant le sentiment d'appartenance et l'unité dans l'équipe.



Une responsable de structure évoquait qu'elle réalise des petites vidéos pendant la journée (dans un coin avec un téléphone pendant quelques minutes), utilisées ensuite comme support pour un temps d'analyse des pratiques.

Ce travail de réflexion doit être porté en équipe, de manière à ce que chaque professionnelle se saisisse de ces réalités et puisse les intégrer dans son travail quotidien.

Poser les buts à atteindre dans le projet pédagogique permettent également de rassurer les parents sur la question des repas, sur les questions d'intégration à l'école, de réussite scolaire, etc.

### **Exemple de l'utilisation du bin-bin (petit collier de perle porté autour du ventre) :**

Certains établissements demandent aux parents de l'enlever, car les protocoles stipulent qu'aucun bijou n'est accepté au sein de l'EAJE pour des raisons de sécurité. D'autres, font le choix de laisser les enfants porter le bin-bin, le coincent dans la couche de manière à ce qu'il ne puisse pas se coincer quelque part, et d'autre encore traitent la question au cas par cas, en fonction de l'importance que cela semble relever pour la famille.



Une fois le positionnement de l'équipe posé, il importe également de pouvoir le faire durer dans le temps :

## RECOMMANDATION SE POSITIONNER

### Une posture d'équipe à définir et à (re)positionner en continu

#### Echanger, en équipe :

- **Echanger très régulièrement en réunion entre équipe** : pas seulement sur l'aspect organisationnel ou lors d'une difficulté précise, mais également sur l'aspect pédagogique et pour maintenir l'esprit d'équipe et l'espace de parole (par exemple, une réunion par semaine).
- **Prendre de réels temps tout au long de l'année pour analyser les pratiques** (au minimum 3 jours complets dans l'année) :
  - **Avec l'aide d'une personne extérieure** – qui n'a pas de rapport de force ce qui peut faciliter l'expression – connaissant les questions liées à l'interculturalité.
  - **Ou en interne**, suite aux expériences de découverte culturelles ou de formation.

#### Se positionner, en équipe :

- S'attacher à **appliquer les principes de la pédagogie de la diversité et de l'inclusion** en questionnant les différents points qui les compose pour évoquer en quoi cela fait écho à des expériences vécu, qu'est-ce qui peut être mis en place pour aller dans ce sens, etc.
- **Définir en équipe** :
  - **Penser et poser la posture de l'équipe vis-à-vis de l'interculturalité.** Qu'est-ce que l'équipe de l'établissement souhaite atteindre, et que met-elle en place pour y arriver.
  - **Les buts de l'accueil et les moyens/ stratégies mises en place** que l'équipe peut mettre à disposition (par exemple : l'objectif est-il que l'enfant dorme peu importe le lieu ou bien qu'il dorme au dortoir ; l'objectif est-il que l'enfant sache parler français si ce n'est pas sa langue maternelle ? etc.), en particulier sur les points qui posent le plus de difficultés en termes d'interculturalité.
  - **Définir ensemble les mots à utiliser** : à la fois les mots liés à l'interculturalité (qui peuvent aider à aborder le sujet avec les familles), mais aussi de manière générale les mots liés à l'accueil (par exemple : adaptation ou familiarisation ; soutien à la parentalité ou accompagnement à la parentalité, etc.)

#### Inscrire dans la durée et faire connaître ce positionnement d'équipe :

- **Inscrire l'interculturalité de manière transversale dans le projet d'établissement** (quels sont les buts à atteindre, les mots utilisés, le positionnement de l'équipe, les actions mises en place, etc.),
- **En formuler une version vulgarisée à destination des parents** (qui peut être explicitée lors de l'adaptation, des réunions d'accueil ou lors d'ateliers spécifiques),
- **Introduire ces notions lors des processus de recrutements**, pour s'assurer que toutes les nouvelles recrues se retrouvent dans ces positionnements.



## 4.5 Créer du lien

### 4.5.1 Pour l'enfant : entre sa maison et la crèche

Limitier les ruptures sous toutes les formes, c'est également chercher à créer un lien entre la maison et la crèche au-delà du doudou.

- **L'importance de l'ambiance du lieu**

Les EAJE sont souvent aseptisés, dans un souci de sécurité, avec des touches de couleurs vives, mais finalement assez loin de l'ambiance que l'on peut retrouver dans un foyer. (La crise sanitaire et sa profusion de plastique a encore aggravée cela.) Pour rapprocher les environnements des EAJE d'un environnement familial et rassurant, l'on peut prendre exemples sur la pédagogie Steiner, dont les écoles travaillent tout particulièrement l'ambiance du lieu au service du bien-être.



Figure 7 - jardin d'enfants Steiner à Avignon



Figure 8 - jardin d'enfants Steiner à San Diego



Figure 9 - illustrations issues du magazine pour enfants "Fanette et Filipin" n°36 Printemps 2022

- Privilégier, si possible, des professionnelles référentes par enfant

Elles peuvent prendre le temps de connaître individuellement l'enfant et sa famille et créer une relation de confiance et de proximité, en privilégiant les cultures d'origine proches entre les parents et les

## RECOMMANDATIONS

### CREER DU LIEN

#### Pour l'enfant : entre sa maison et sa crèche

##### L'importance de l'ambiance du lieu

Veiller à l'ambiance qui se dégage d'une pièce de vie, pour le bien-être de ceux qui l'utilisent en créant une atmosphère d'intérieur douce, à moindre coût :

- Privilégier les matériaux naturels : comme le bois, le tissu ou la laine, y compris pour la décoration, à accrocher aux murs et aux plafonds pour créer un espace plus proche de l'espace familial,
- Privilégier les formes courbes, les cercles et limiter les ruptures et les coins (si ce n'est dans la conception du lieu, cela peut être fait dans les affiches, les images, etc.),
- Proposer de jolies images ouvertes sur le monde (dessins colorés d'animaux, de végétaux, de personnes par exemple) qui n'utilisent pas des couleurs plates, mais une profusion de couleurs douces, plus proches de la réalité,
- Proposer d'inclure des éléments de décoration des familles à l'intérieur de la pièce de vie pour créer plus facilement un lien (un élément de décoration de la famille, l'utilisation de tissus aux murs ou sur les meubles, etc.).
- Faire des petites planches de photo de familles pour chaque enfant à accrocher à sa hauteur.



##### Un lien d'attachement

- Privilégier une professionnelle référente par enfant, qui peut prendre le temps de bien connaître l'enfant, la famille et ses pratiques.
- Créer un lien d'attachement fort avec l'enfant, afin qu'il se sente « chez lui ».

professionnelles (sauf demande contraire de la part des parents).

## UN AUTRE REGARD



*Nous créons une intimité forte avec l'enfant. Moi je dis toujours à mes équipes :  
« Vous ne pouvez pas remplacer les parents, à aucun moment ; mais dès l'instant où ils sont avec vous, ils doivent se sentir chez eux. » (Responsable de CTP)*

- **Le cas des visites à domicile**

Réaliser des visites à domicile de manière ponctuelle pour mieux appréhender l'environnement de vie d'un enfant a été abordé durant l'étude comme une hypothèse possible. La majorité des professionnelles semblaient mitigées à cette proposition, n'estimant pas que cela soit leur rôle : *trop intime ; nous ne sommes pas des assistantes sociales ; je ne comprendrai pas trop le but de ces visites*. Les professionnelles en France ne semblent pas tout à fait à l'aise avec cette proposition, mais elle peut rester une option en cas de besoin.

### UN AUTRE REGARD



*Nous réalisons des visites à domicile, mais ce n'est pas systématique. En cas de difficultés avec l'enfant, pour mieux échanger avec les parents et pouvoir voir l'environnement de vie de l'enfant.*

La responsable de la Case des Tout-petits ne se place pas en assistante sociale, mais plutôt en « référente éducation » qui veille au bien-être de l'enfant, tout en respectant l'intimité des familles. Le changement de lieu (entre le bureau de la responsable et le salon de la maman) permet bien souvent de modifier le rapport de force et peut faciliter les échanges.

#### 4.5.2 Pour les parents : faire de la crèche un lieu de vie social

Au-delà du lieu de garde des enfants, la crèche est également un lieu de vie et parfois le premier lieu de vie collectif utilisé par les parents (et en particulier les mères primo-arrivantes), un lieu de rencontre, de lien social, d'apprentissage de la diversité, de confrontation à l'institution et à ses règles, etc. En principe les professionnelles sont peu formées à l'animation de ce lieu de vie et le mélange des genres peut s'opérer où il ne devrait pas : la professionnelle de la petite enfance n'est ni assistante sociale ni professeure de français, mais elle peut devenir une « référente éducation » et un appui pour la famille.

- **Rencontres et temps d'échanges entre parents, et entre parents et professionnelles**

La plupart des EAJE interrogés ont mentionnés réaliser des moments d'échanges et de partage avec les parents, mais ces derniers ont été très réduits pendant la crise sanitaire, ce qui a eu un impact important.

#### **Exemple des ateliers mensuels au Multi-Accueil les petites gambettes de l'Association Solidarité Estuaire**

Un jour par mois, la crèche ferme à 16h30. L'ensemble de l'équipe se rassemble pour un temps de réunion autour des pratiques. Deux collègues ne viennent pas à cette réunion, et animent pendant ce temps-là un temps avec les parents qui le souhaitent (et leurs enfants) ; souvent un temps de cuisine autour de recettes du monde. Les mamans (ce sont généralement des mamans) reviennent souvent d'une cession à l'autre, apportent leurs recettes et échangent avec les autres parents (en général 6 familles). De temps en temps, cet atelier peut devenir un temps festif, où ils autorisent les parents à venir avec leur plat fétiche qu'ils ont confectionnés. Certains parents sont venus animer un atelier pizza. Ces temps ont permis aux parents de rentrer dans la crèche, d'échanger et de se sentir légitime à

proposer des choses. A la suite de ces ateliers, d'autres parents sont venus proposer des temps de lecture, de contes, de chansons du monde sur les temps du matin.

- « *oui, mais ils ne se mélangent pas* »

On observe souvent que lors d'ateliers mêlant une interculturalité, de manière instinctive des petits groupes se forment selon le lieu d'origine. Il s'agit là d'un comportement complètement normal et sain. Les familles multiculturelles doivent fournir un réel effort pour baigner au quotidien dans une culture qui n'est pas leur « culture maternelle ». Se retrouver dans un entre-soi plus connu permet d'être plus à l'aise et de se reposer sur des codes connus. Les personnes issues de la culture majoritaire n'ont pas cet effort à fournir et peuvent être déçu du manque de mixité, sans pour autant être toujours conscients de la fatigue mentale que cela peut représenter.

- **La crèche : un service social de proximité ?**

La crèche est, ou peut représenter dans cas, un lieu de rupture de l'isolement, et à ce titre, l'EAJE peut être une certaine forme de service social de proximité. C'est le projet d'établissement qui va orienter les ambitions de l'équipe en fonction du public accueilli, du quartier dans lequel se trouve la structure, etc.

Le Multi-Accueil les petites gambettes de l'Association Solidarité Estuaire propose notamment des cours de français, et bientôt, des ateliers pour l'insertion professionnelle (animés par une professionnelle extérieure à la crèche), dans ses locaux, conformément à son orientation à visée sociale.

Ces initiatives sont très riches et favorisent un sentiment d'accueil et d'inclusion. Compte tenu des tensions au niveau des services sociaux de proximité, ce lieu spécifique entre la maison et l'institution peut devenir un lieu de vie commun aux multiples facettes et qui, le soir, prend d'autres formes au service de la population. Cependant toutes les équipes n'ont pas le souhait, ni les capacités de mettre en place ces activités qui nécessitent des moyens complémentaires. Libre à chaque équipe de définir quelles orientations et objectifs elle souhaite privilégier.

## RECOMMANDATIONS

### CREER DU LIEN

#### Pour les parents : faire de la crèche un lieu de vie social



- Privilégier des ateliers avec les parents à un **rythme régulier et prévu** dès le début d'année
- Créer des ateliers qui permettent également de **valoriser les parents** pour asseoir une sensation de légitimité pour pouvoir prendre une place d'acteur plus facilement auprès de la crèche
- **Être patient sur l'intégration d'une mixité lors d'événements entre parents.** Ces moments de convivialité, même en petits groupes représentent une réussite et une première étape, l'objectif étant avant tout que les parents échangent entre parents et se sentent faire partie d'un même lieu social. C'est la régularité et les interconnaissances qui pourront progressivement amener à une réelle mixité.

### 4.5.3 Une crèche ancrée dans son milieu

Si l'EAJE n'a pas toujours vocation à proposer des activités de service social de proximité, il doit en revanche pouvoir orienter les familles vers les partenaires sociaux, médicaux, etc. lorsque c'est nécessaire. Si certains

partenaires (comme l'établissement de cours de français pour primo-arrivants par exemple) reviennent de manière systématique pour de nombreuses familles, une rencontre avec le partenaire peut s'initier afin de créer une concordance autour des différents services proposés à ces familles.

D'autre part, les initiatives à l'échelle d'une commune ou d'un quartier pour faciliter les échanges et l'entraide entre parents permettrait d'ancrer chaque établissement dans un fonctionnement plus global, ouvert sur les autres structures de la petite enfance.

## RECOMMANDATIONS

### CREER DU LIEN



#### Une crèche ancrée dans son milieu

- Être dans une attitude de **veille** vis-à-vis des partenaires extérieurs, identifiés en particulier en fonction du profil des familles accueillies,
- **Initier des rencontres** avec les principaux partenaires auxquels les familles ont à faire.
- Pour l'association ESSENTIEL et/ou le Groupe VYV, **lancer la création d'une maison des 1000 jours** pour le démarrage d'un ou plusieurs groupes de pair-aidance dans les quartiers nantais.

## UN AUTRE REGARD

### L'étude du milieu à Rufisque

*Dans la formation d'instituteur, on nous apprend que l'une des premières choses à faire quand on arrive dans un nouvel établissement est **l'étude du milieu**. Il s'agit d'abord de connaître les ethnies principales, les langues, la structure locale (chef de quartier ou chef de circonscription ou autre), imam, etc.*



1. *Tout d'abord je vais voir le chef de quartier, à qui je me présente. Il n'est pas rare qu'il propose une chambre pour habiter, le temps de trouver un logement. Cela permet également d'être connu par les gens du quartier qui vont pouvoir avoir confiance en moi progressivement.*
2. *Je vais voir l'imam et je fais le même processus.*
3. *Enfin, je vais voir le centre de santé et toutes les autres structures communautaires du lieu.*

*Une fois que je connais les acteurs principaux du quartier, je peux essayer de m'intégrer davantage, notamment à travers le groupe de femmes. Dans tous les quartiers il y a des groupes de femmes (qui mettent souvent en place une tontine entre elles, font des activités, etc.). Si j'arrive à rentrer dans ce groupe de femmes et à me faire accepter, alors c'est gagné, je suis adoptée et les enfants des autres deviennent mes enfants.*

## 4.6 L'ouverture à la diversité à la crèche

L'éveil à la diversité se fait dès le plus jeune âge, mais pas seulement pour les enfants, également pour les parents et les professionnelles. En revanche, il convient de déconnecter cet éveil de tout objectif d'apprentissage et de réussite future, en laissant simplement les enfants être enfants et s'éveiller de ce qu'ils découvrent, sans chercher à leur inculquer un processus de réussite et de compétence.

Multiplier les sonorités (par l'utilisation de langues multiples, par les histoires et les musiques d'ailleurs), adapter les jeux et l'environnement à la diversité sans tomber dans les travers de continuité des préjugés peut créer un climat d'apaisement dans lequel la diversité est avant tout une richesse. Les parents peuvent également être inclus dans ce processus, en leur demandant des éléments de leur propre enfance.

### **Le danger du folklore et du prolongement des clichés**

En voulant bien faire et éveiller aux réalités d'un autre pays, certains déterminants de la culture peuvent se transformer en stéréotypes. La réalité est souvent bien plus complexe que nos représentations d'une culture nous le laissent croire. « L'Afrique » est composée non seulement d'une multitude de pays – tous différents, mais également de milliers de peuples, de langues, de cultes, dans tous les milieux sociaux. Représenter cette complexité uniquement à travers la famille traditionnelle dans sa case de terre en brousse n'est qu'une partie de la réalité, qui ferait oublier le fourmillement des mégapoles africaines, les mouvements de entrepreneurs, les bidonvilles, etc.

De nombreuses professionnelles ont évoqué la question des figurines Wesco®, cherchant à représenter les familles de quatre continents différents. Si l'effort de diversité est à souligner, force est de constater que le prolongement des préjugés est très présent. Cette représentation part du principe que toutes les familles du monde fonctionnent sur le modèle de la famille nucléaire occidentale, que les types d'habillements sont similaires dans le monde, etc.



Figure 10 - figurines "familles du monde" de la marque Wesco

L'enjeu de la représentation de la diversité va bien au-delà d'un changement de couleur de peau. Il s'agirait de représenter également des types d'habillements, des types de famille, des morphologies variées, des types de handicaps, etc. Or il est impossible de tout représenter d'une manière qui soit à la fois exhaustive, juste et qui prenne en compte l'ensemble des réalités.

Les jeux d'imitation servent avant tout à l'enfant de support pour se représenter le monde qui l'entoure. Laissons-le donc s'approprier son support et y placer, par son imagination, les réalités dont il a besoin pour se

représenter son monde. En utilisant des couleurs neutres : couleur bois, blanc ou autre, avec le moins de détails possible, de manière à ce que l'enfant puisse projeter son imagination dans le jeu et non l'inverse.



**Figure 11 - illustrations de jeux d'imitations**

"rêveurs des bois Rainbow" de Maman Naturelle; "Pastel Rainbow Friends Peg Doll Set" de BoundlessPlay, et "le lutin Waldorf" du Chant des Fées

## RECOMMANDATIONS

### L'OUVERTURE A LA DIVERSITE PAR L'EVEIL

#### Par la langue

Faire entrer les langues dans la crèche (toutes les langues), sans chercher à obtenir un objectif d'apprentissage, mais simplement d'éveil à la diversité :

- Encourager les professionnelles qui parlent une langue étrangère à l'utiliser avec les enfants (mots à des moments dédiés, comptines, histoires, etc.) et le considérer comme une belle richesse.
- Encourager les parents qui parlent plusieurs langues à les utiliser avec leur enfant, en leur apprenant les rudiments d'un apprentissage multilingue réussi

#### Par les jeux

- Chercher une diversité dans tous les jeux (poupées, dinettes, livres, tissu, instruments de musique, etc.)
- Privilégier avant tout des jouets qui laissent toute la place à l'imaginaire de l'enfant sans l'enfermer dans des représentations



#### Par la diversité des stimuli

- Chercher la diversité à tous les niveaux, dans les sons, les images, la musique, les histoires, tout en s'ancrant d'abord sur l'environnement que les enfants connaissent.
- Inclure les parents dans la recherche de cette diversité, en leur demandant d'apporter des comptines, des histoires ou des jouets qui leur étaient chers dans leur propre enfance.
- Proposer un éveil culturel et artistique pour varier les stimuli reçus par l'enfant – proposition forte du rapport des 1000 jours *Mettre en place un module sur la place de l'éveil culturel et artistique et de la nature en lien avec le développement de l'enfant*<sup>48</sup>.

#### Pour limiter les prolongements de clichés

- Evoquer des petites échelles pour lesquelles il est plus facile d'identifier des dénominateurs communs : parler d'un pays, d'une ethnie, d'une ville plutôt que d'un continent ou d'une sous-région.
- Se renseigner sur les différents aspects de la culture locale en veillant à traiter les différents niveaux sociaux et à donner plusieurs représentations des réalités.
- Pour les représentations de personnes, privilégier des jouets avec le moins de détails possible et de couleur neutre, laissant libre court à l'enfant pour y interpréter ce dont il a besoin.

---

<sup>48</sup> Rapport des 1000 jours p.28

## UN AUTRE REGARD

### Les bonnes pratiques de Rufisque

Grâce à une interculturalité qui fait partie intégrante de la société rufisquoise, certaines bonnes pratiques peuvent être mises en valeur :



- Parler librement de la culture, de l'ethnie, sans tabou,
- Être dans une démarche de respect absolu de la **culture de l'enfant** : de son ethnie, de sa religion, de la structuration de son ethnie
- Avoir une réelle connaissance de la diversité (en connaissant quelques mots dans toutes les langues et les structures des principales ethnies et, si besoin, d'aller se renseigner).
- Être dans une démarche primordiale mettre l'enfant et le parent à l'aise, de créer ce climat de confiance, car sans lui aucun apprentissage et aucun épanouissement de l'enfant n'est possible.

# Conclusion

Le sujet de l'interculturalité en structure d'accueil des tout-petits est un sujet extrêmement vaste et complexe, car il dépasse de loin les réalités de la crèche. Il en va de l'intégration des familles en France, de l'acceptation et de l'accueil de « l'étranger » et de la diversité dans la société, des mots employés dans le langage courant et du cheminement individuel de chacune des personnes qui se considère formant partie d'une minorité.

**C'est tout à la fois un sujet de société et sujet d'une extrême intimité.**

Les enquêtes ont démontré un réel engouement autour de ce sujet, comme si, pour une fois, cette thématique de l'interculturalité, absente de l'essentiel des formations et des préoccupations de la petite enfance prenait toute sa place. Ces temps d'enquêtes ont également permis de voir au-delà des premiers présupposés et de constater les implications multiples de l'interculturalité, dépassant de loin les problématiques liées à la barrière de la langue. C'est l'ensemble des référentiels d'interprétation et des schémas de penser et de décision sur lesquels se base la construction de l'avis de chacun qui est à observer pour réussir cette dure tâche de « décentration ».

Les pratiques des Cases des Tout-petits de Rufisque sont un excellent exemple pour améliorer la prise en compte de l'interculturalité, même si la différence de contextes ne facilite pas la réappropriation des pratiques. S'inspirer (pour une fois !) des bonnes pratiques des pays en développement, valoriser ces savoir-faire et apprendre sur ce sujet que les Rufisquois connaissent depuis bien longtemps permet d'inverser les tendances.

Pour prolonger les apprentissages de cette étude, il convient en premier lieu d'approfondir les questions de formation et de sensibilisation – pour lesquelles ESSENTIEL pourrait avoir un rôle clef à jouer, mais également mener un important travail de vulgarisation et de diffusion de ce sujet qui mérite d'y apporter une continuité.

A la frontière entre l'ECSI, la formation continue des professionnelles de la petite enfance et la sensibilisation des parents, c'est ce nœud qu'il convient de traiter pour améliorer la prise en compte de l'interculturalité des tout-petits pour eux, pour leur famille et pour les futurs citoyens qu'ils sont.

# Annexes

- **Annexe 1 : Liste des personnes et structures ayant participées à l'étude en France**
- **Annexe 2 : Liste des Cases des Tout-petits à Rufisque ayant participées à l'étude**
- **Annexe 3 : Questionnaire aux parents**
- **Annexe 3 : Bibliographie consultée et recommandée**
- **Annexe 4 : Les attentes et besoins exprimés par les professionnelles et les parents**

## Annexe 1. Liste anonymisée des personnes interrogées en France

### 4.6.1 Les professionnelles

Type	Echanges	Fonction	Nom Prénom	Type d'établissement - gestionnaire	Etablissement	Nombre de berceaux et répartition	Estimation du nombre de familles multiculturelles
Professionnelle	Entretien visio	Responsable d'EAJE	-	MA associatif Solidarité Estuaire	-	40 berceaux – 43 enfants maximum – 3 places réservées aux femmes du SAM (service d'accueil maternel)	19 familles sur 44 environ 40%
Professionnelle	Entretien visio	Responsable d'EAJE	-	MA mutualiste VYV 3 Pays de la Loire	-	40 berceaux – 54 enfants	Concerne environ 20 enfants sur 54 (37%)
Professionnelle	Entretien téléphonique	Auxiliaire de puériculture	-				
Professionnelle	Entretien visio	Responsable d'EAJE	-	MA mutualiste VYV3 Pays de la Loire	-	40 berceaux – 44 enfants	Environ 5 familles (12%)
Professionnelle	Entretien visio	Responsable d'EAJE	-	MA municipal Ville d'Angers	-	55 berceaux – 47 places crèche et 8 occasionnels – environ 70 enfants et 67 familles	Environ 50%
Professionnelle	Entretien visio	Responsable d'EAJE	-	MA municipal Ville d'Angers	-	18 berceaux – 12 places crèches et 6 places occasionnelles – 48 familles	Environ 50%
Professionnelle	Entretien visio	EJE	-				
Professionnelle	Entretien visio	Responsable	-	MA mutualiste VYV3 Pays de la Loire	-	18 berceaux, dont 14 places crèches et 4 occasionnelles	Environ 70%
Professionnelle	Echanges	Responsable d'EAJE	-	MA mutualiste VYV3 Pays de la Loire	-		
Professionnelle	Echanges	Présidente d'EAJE	-	Crèche parentale (adhérente ACEPP)	-	16 berceaux en places crèches	

#### 4.6.2 Les partenaires et les expertes

Type	Echange	Fonction	Prénom Nom	Structure
Partenaire	Entretien visio et apport de contacts et ressources	Chargée de missions et conseils Enfance, protection de l'enfance, jeunesse et famille	-	URIOPSS Pays de la Loire (Union Régionale Interfédérale des Organismes Privés Sanitaires et Sociaux à Nantes)
Partenaire	Entretien téléphonique	Responsable de formation des auxiliaires de puériculture	-	CHU de Nantes - structure de formation des auxiliaires de puériculture
Partenaire	Entretien visio collectif lors de la commission mode d'accueil départementale	Cadre de santé – adjointe cheffe de service PMI	-	PMI Loire Atlantique
		Assistante en charge de la gestion des Modes d'accueil collectif Direction enfance familles - Service PMI	-	
		Responsable unité modes d'accueil	-	
		Médecin au niveau de la mission départementale	-	
		Puéricultrice en charge des suivi des modes d'accueil	-	
		Puéricultrice en charge des suivi des modes d'accueil	-	
Partenaire	Entretien visio et orientations à l'échantillonnage	Coordinatrice des crèche mutualistes de VYV3 Pays de la Loire	-	VYV3 Pays de la Loire - Pôle Accompagnement et Soins et structure de formation
Experte	Entretien et apport de ressources	Jardinière en jardin d'enfants école Steiner Waldorf	-	Jardin d'enfant école Steiner
Experte	Echanges et apport de contacts et ressources	Coordinatrice pédagogique de l'Acepp Nationale	-	Acepp
Experte	Echanges et apport de ressources	RIEPP	-	RIEPP - Réseau des initiatives Enfants - parents - professionnels de Belgique
Experte	Entretien téléphone et apport de contacts et de ressources	Projekt manager	-	Ensemble pour l'Education de la petite enfance
Experte	Echanges et apport de ressources	Diététicienne	-	

Structures approchées, n'ayant pas donné suite :

- Crèche parentale A petits pas
- Multi-accueil municipal La roseraie
- Service petite enfance de la Ville de Nantes
- ARIFTS Pays de la Loire (Association Régionale pour l'Institut de Formation en travail social)
- UDAAFAM 44 (Union Départementale des Associations Assistant(e)s-Accueillant(e)s Familiaux(les) & Assistant(e)s Maternel(le)s de Loire Atlantique)
- UFNAFAM (Union fédérative nationale des Associations de Familles d'Accueil et Assistants maternels)
- FNEJE (fédération nationale des éducateur.trices de jeunes enfants) – délégation Loire-Atlantique
- FNAPPE (fédération nationale des associations pour la petite enfance)

## Annexe 2. Les Cases des Tout-petits visités au Sénégal

Les Cases des Tout-petits sont des écoles maternelles, accueillant des enfants de 3 à 6 ans (parfois à partir de 2,5 ans), séparés en 3 classes (petits : 3-4 ans, moyens : 4-5 ans, grands : 5-6ans). Les enseignantes titulaires sont fonctionnaires (et à ce titre, rémunérées par le ministère tutelle), au nombre d'un enseignant par classe (sauf surnombre), dirigées par la responsable de la Case et soutenus parfois par des stagiaires et du personnel support. L'équipe professionnelle est complétée par le personnel d'entretien, de cuisine et de gardiennage.

- **Case des Tout-Petits Diokhol Kher**

La Case de Diokhol Kher a été construite en 2006 et accueille actuellement 37 enfants réparti en 3 classes. 3 enseignantes, une directrice et 2 stagiaires constituent l'équipe, soutenu par du personnel support. Si chaque groupe d'élève dispose de son espace, il n'y a pas de salle de classe fermée permettant de limiter le bruit d'une pièce à l'autre – les murs existants sont ouverts sur le haut. La case se trouve dans une zone défavorisée.



Figure 12 - La Case de Diokhol Kher : vue extérieure, vue intérieure, et l'un des espaces de classe

- **Case des Tout-petits Sant Yall**

Cette case accueille le plus d'enfants, puisque ce sont près de 90 enfants qui sont réparti en 3 classes, avec 5 enseignants, 1 directrice et le personnel de support. Cette case a été rénové il y a peu et a eu des financements importants notamment pour disposer de jeux extérieurs. Le personnel, actuellement en surnombre devrait pouvoir accueillir une crèche dès l'année prochaine dans une pièce inoccupée. Cette case se trouve dans une zone à revenus moyens.



Figure 13 - La case de Sant Yall : le point d'eau en partenariat avec ESSENTIEL, la cour intérieure de l'école, et le temps de jeu sur natte en classe

- **Case des Tout-petits Youssou Mbargane**

La case de Youssou Mbargane se trouve au cœur du quartier, accueille 54 enfants pour 3 enseignants, une directrice et le personnel support. Construite il y a quelques années par le même bailleur que Sant Yall, cette case rencontre d'importants problèmes de structure, les salles étant inondées pendant la période d'hivernage rendant l'accueil des enfants impossible. Elle dispose cependant de 3 classes fonctionnelles, d'un lieu d'accueil et d'un espace de jeu extérieurs.



Figure 14 - La case de Youssou Mbargane : La cour intérieure, une salle de classe et l'espace de psychomotricité

## Annexe 3. Questionnaire envoyé aux parents

### Questionnaire sur la prise en compte de la culture familiale dans les pratiques de la crèche

Merci pour votre intérêt !

Ce questionnaire ne vous prendra que quelques minutes ! (entre 5 et 10 minutes environ). Les réponses ne peuvent pas être enregistrées au fur et à mesure, il faut donc arriver jusqu'au bout pour pouvoir l'envoyer (mais aucune question n'est obligatoire).

Ce questionnaire est destiné à toutes les familles ayant des enfants en garde en crèche, et en particulier aux familles dans lesquelles l'un ou les deux parents se considèrent d'une culture autre que française et qui se traduit dans les pratiques familiales.

Il est réalisé dans le cadre d'une étude sur la prise en compte de l'interculturalité dans les structures d'accueil collectif du tout-petit.

Les objectifs de l'étude sont principalement de :

- réaliser un état des lieux du regard des professionnel·les, de leur approche, des stratégies déjà mises en place et les difficultés / freins rencontrés

- identifier les approches des parents, leur regard, leurs difficultés, leurs attentes et leurs besoins

- formuler des pistes d'intervention concrètes à destination des professionnel·les et des acteurs de la petite enfance pour une meilleure prise en compte de l'interculturalité dans leurs pratiques d'accueil des tout-petits.

Les données recueillies visent uniquement les objectifs de l'étude, ses résultats sont anonymes et traités de manière globale. Il est proposé en fin de questionnaire de laisser ses coordonnées si vous êtes volontaires pour participer à un échange plus approfondi sur ce sujet (par un échange avec la consultante chargée de l'étude) - là aussi, l'anonymat sera préservé.

Sentez-vous libre de répondre aux questions qui vous importent (aucune question n'est obligatoire), et de détailler si c'est utile. N'hésitez pas à raconter vos expériences en détail (bonnes ou mauvaises), ce qui permet de rendre les choses plus concrètes.

#### Pour mieux vous connaître

1. Combien avez-vous d'enfants gardés en crèche ?

---

---

---

---

2. Quel âge ont-ils ?

Plusieurs réponses possibles.

- moins de 6 mois  
 Entre 6 et 12 mois  
 Entre 12 et 24 mois  
 Entre 24 et 36 mois  
 plus de 36 mois

3. De quel type de crèche (ou multi-accueil) s'agit-il ?

Plusieurs réponses possibles.

- Crèche municipale  
 Crèche mutualiste  
 Crèche parentale  
 Micro-crèche privée  
 Crèche d'entreprise  
 Crèche associative  
 Autre

4. Quel type de contrat avez-vous pour la garde de votre enfant ?

Plusieurs réponses possibles.

- Contrat temps plein  
 Contrat temps partiel (3 jours par semaine ou plus)  
 Contrat temps partiel (moins de 3 jours par semaine)  
 Accueil occasionnel mais régulier  
 Accueil occasionnel très ponctuel

5. Quelle est votre activité ?

Une seule réponse possible.

- Je travaille temps plein  
 Je travaille à temps partiel  
 Je travaille ponctuellement  
 Je m'occupe exclusivement de mes enfants  
 Je suis dans une autre situation (maladie, pas d'autorisation de travail, etc.)

6. Quel est votre pays de naissance

---

---

---

---

7. Quelles sont les cultures (ou la culture) auxquelles vous vous sentez appartenir ? (à titre individuel ou familial) ?

---

---

---

---

La langue de votre enfant

8. Quelle est la langue principale utilisée à la maison ?

---

---

---

---

9. Y a-t-il d'autres langues utilisées à la maison ? Si oui lesquelles et comment/ quand les utilisez-vous ? (par exemple si chaque parent communique avec sa langue)

---

---

---

---

10. Si un.e professionnel.le de la crèche parle couramment la langue maternelle de votre enfant (autre que le français), trouvez-vous approprié qu'il/elle l'utilise en sa présence ?

Une seule réponse possible.

- Oui ce serait super, cela faciliterait la transition pour mon enfant
- Pourquoi pas au début, mais il doit apprendre le français en priorité
- J'aimerais bien, mais je crains que cela puisse lui porter préjudice s'il est traité différemment
- Non, cela me dérangerait
- Je ne suis pas concerné
- Autre : \_\_\_\_\_

11. Accepteriez-vous qu'un.e professionnel.le parle aux enfants dans sa langue maternelle (si ce n'est ni le français ni votre langue maternelle) ?

Une seule réponse possible.

- Oui si cela lui permet d'être plus à l'aise tout en permettant de faire entendre d'autres sonorités aux enfants
- Oui uniquement lors de moments dédiés (comptines, histoires, etc.)
- Non, les enfants doivent avant tout apprendre le français
- Autre : \_\_\_\_\_

L'adaptation de la crèche à vos pratiques familiales et culturelles

L'objectif de cette partie est d'évaluer de quelle manière vos habitudes familiales et lien avec vos cultures, ont pu être intégrées dans les pratiques de la crèche.

12. Y a-t-il des pratiques d'éducation propres à votre tradition familiale que vous ne retrouvez pas complètement dans les recommandations / conseils éducatifs dispensés en France ? Si oui, lesquelles ? (par exemple allaitement long, cododo, portage, pharmacopées traditionnelles, pratiques traditionnelles ou religieuses, etc.)

---

---

---

---

13. A votre arrivée à la crèche, certaines adaptations ont-elle pu être faites pour faciliter le sommeil de votre enfant ? (en lien avec votre manière de faire à la maison)

Une seule réponse possible.

- Oui
- Non
- un peu
- ce n'était pas nécessaire

14. Pouvez-vous nous dire lesquelles ?

---

---

---

---

15. A votre arrivée, certaines adaptations ont-elles pu être faites concernant l'alimentation de votre enfant pour s'adapter à votre mode de fonctionnement familial et culturel ?

Une seule réponse possible.

- oui
- non
- un peu
- ce n'était pas nécessaire

16. Pouvez-vous nous dire lesquelles ?

---

---

---

---

17. A votre arrivée à la crèche, certaines adaptations ont-elles pu être faites concernant les besoins affectifs de votre enfant ?

Une seule réponse possible.

- oui
- non
- un peu
- ce n'était pas nécessaire

18. Pouvez-vous nous dire lesquelles ?

---

---

---

---

19. Certaines adaptations ont-elles pu être faites pour adapter le mode d'accueil à votre fonctionnement familial et à vos contraintes ? (horaires, contrats, etc.)

---



---



---



---

20. Y a-t-il certaines de ces pratiques familiales que vous n'avez pas osé dire aux professionnel·les ou amener à la crèche?

Une seule réponse possible.

- oui  
 non  
 je ne suis pas concerné·e

21. Lesquelles ? et pourquoi ?

---



---



---



---

22. Vous êtes-vous senti·e écouté·e ?

Une seule réponse possible par ligne.

	oui complètement	plutôt oui	plutôt non	pas du tout	je n'ai pas d'avis
Avez-vous eu un espace pour exprimer vos pratiques familiales ?	<input type="radio"/>				
Selon vous les professionnel·les font-elles preuve de bienveillance, d'écoute et de compréhension ?	<input type="radio"/>				
Vous êtes-vous senti·e à l'aise pour exprimer vos pratiques familiales ?	<input type="radio"/>				
Avez-vous d'une manière ou d'une autre eu la sensation d'être jugé·e ou stigmatisé·e à cause de vos pratiques familiales ? (vous ou votre enfant)	<input type="radio"/>				
Estimez-vous que les adaptations de la crèche à vos pratiques familiales sont allées assez loin ?	<input type="radio"/>				

23. Avez-vous des commentaires ou des exemples concrets sur la question précédente ?

---



---



---



---

24. Estimez-vous que l'équipe professionnelle doit s'intéresser aux modes de fonctionnement familial rattachés aux différences de cultures pour réaliser une meilleure transition ?

Plusieurs réponses possibles.

- oui tout à fait pour faciliter la transition et l'adaptation pour l'enfant  
 Oui un minimum pour que l'enfant puisse avoir quelques points de repères si besoin  
 Pas vraiment, l'enfant entre en crèche, il apprendra à s'adapter au fonctionnement de la collectivité  
 Autre : \_\_\_\_\_

25. Quelles seraient vos idées / pistes / propositions / attentes / besoins pour améliorer la prise en compte des spécificités culturelles dans l'accueil en crèche ?

---



---



---



---

#### Partager les cultures

26. Pour un meilleur partage des cultures, estimez-vous ces propositions intéressantes ?

Une seule réponse possible par ligne.

	Très intéressant	plutôt intéressant	peu intéressant	pas du tout intéressant
Partage des comptines de l'enfance des parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partage des objets culturels qui peuvent rappeler la maison (tissus, images, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partage d'instruments ou de musiques du pays d'origine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Echanges de recettes de cuisine entre parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plus de temps d'échange entre parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plus de temps d'échange entre les parents et l'équipe professionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Avez-vous d'autres idées / propositions ?

---

---

---

---

Milles merci et pourquoi ne pas continuer notre échange ?

28. N'hésitez pas à nous transmettre vos coordonnées si vous souhaitez recevoir les conclusions de cette étude et éventuellement participer à l'approfondissement des questions (via un entretien complémentaire par exemple).

---

---

---

---

29. Merci beaucoup pour votre participation et bonne continuation à la crèche :-)

---

---

---

---

Ce contenu n'est ni rédigé, ni contrôlé par Google.

Google Forms

## Annexe 4. Bibliographie consultée et recommandée

### Bibliographie

- ALVAREZ Céline, *Les lois naturelles de l'enfant*, Les arènes, 2011
- BROUGERE Gilles Les enfants sont-ils là pour faire ce qu'ils veulent ? La diversité de l'accueil des deux-trois ans au regard des cultures et valeurs professionnelles, *Revue française de pédagogie*, 190 | janvier-février-mars 2015, URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4701>
- CADART Marie-Laure DE L'UTOPIE DES PARENTS À LEUR ACCUEIL À LA CRÈCHE... LES BÉBÉS S'Y RETROUVENT, *Érès*, « Spirale » 2006/2 no 38, pages 29 à 38
- CAMHI-RAYER Bernadette, *Guide méthodologique pour l'acquisition de compétences interculturelles, Métiers de l'intervention sociale, de la formation et de l'accompagnement*, édition Copsi
- DE BORMAN, S., *Eveil culturel. Partie 1 : La genèse de la culture : Le jeune enfant, réceptacle et acteur*, Analyse n°16/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, avril 2013.
- DE BORMAN, S., *Éveil culturel (2). Un levier de premier plan pour l'inclusion sociale*, Analyse n°1/2014 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juin 2014.
- DEL BARIO SAIZ Ana, MALLEVAL Dominique, TRIKC Zorica, VAN LAERE Katrien, MURRAY Colette, SPENCE Kenny, MONY Myriam, TANKERSLEY Dawn, URBAN Mathias, *Diversité et inclusion sociale, Etude des compétences dans l'exercice professionnel des métiers d'accueil et d'éducation de jeunes enfants*, DECET, ISSA
- DUSART, AF., *Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises*, Analyse n°5/2013 du RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, juillet 2013.
- EZEMBE Ferdinand, « 5. L'organisation des familles », dans : *L'enfant africain et ses univers*. Sous la direction de Ezembe Ferdinand. Paris, Karthala, « Questions d'Enfances », 2009, p. 93
- FAVARO Graziella, « À partir des enfants Choix éducatifs et intégration interculturelle », dans : Graziella Favaro éd., *Une crèche pour apprendre à vivre ensemble*. Toulouse, Érès, « Petite enfance et parentalité », 2008, p. 37-56.
- FILLIOZAT Isabelle *J'ai tout essayé*. Edition Marabout Poche, Vanves, 2019
- FILLIOZAT Isabelle *Il me cherche*. Edition Marabout Poche, Vanves, 2019
- FILLIOZAT Isabelle *Au cœur des émotions de l'enfant*, Marabout, 2013
- GORZA Maud, BOLTER Flora, *Indicateurs de bien-être de l'enfant, une déclinaison en protection de l'enfance est-elle possible ?*, *Journal du droit des jeunes*, 2012/2 (N° 312), p. 26-36.
- GUEGUEN Catherine *Pour une enfance heureuse*, Edition Robert Laffont, Paris, 2014
- GUEGUEN Catherine *Heureux d'apprendre à l'école*, Edition Robert Laffont, Paris, 2018
- JESU Frédéric, *Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche*, dans : Sylvie Rayna éd., *Parents-professionnels : la coéducation en question*. Toulouse, Érès, « Petite enfance et parentalité », 2010, p. 37-48.
- LAMBOY Béatrice, « Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept », *Devenir*, 2009/1 (Vol. 21), p. 31-60.
- MONTESSORI Maria *L'enfant*, Desclée De Brouwer, réédition 2018
- MONY Myriam, *Travailler la diversité en accueil de jeunes enfants : professionnels et parents*, Lyon, 2011
- NETO Felix, Maria da CONCEIÇÃO PINTO *Les couleurs de l'amour chez les différents groupes ethnoculturels au Portugal*, *L'Harmattan*, « La revue internationale de l'éducation familiale », 2006, p.107 à 123
- SARCINELLI Alice Sophie, RAYNA Sylvie & BROUGÈRE Gilles (dir.). *Petites enfances, migrations et diversités*, *Revue française de pédagogie*, 188. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4582>

- SCHNEEWIND Klaus A et KUPSCH Mélanie, Perspectives psychologiques de la recherche sur les liens entre vie familiale et vie professionnelle, L'Harmattan, « La revue internationale de l'éducation familiale », 2006, p.9 à 30
- VAN KEULEN Anke, MALLEVAL Dominique, MONY Myriam, MURRAY Colette, VANDENBROECK Michel, Diversité et équité dans le champs de la petite enfance en Europe, manuel de formation, (ed.) DECET Network, 2004
- VANDENBROECK Michel *Préface Non, peut-être !* in Christine Hélot, Marie-Nicole Rubio, (dir), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Toulouse, Érès, « Enfance et parentalité », 2013, p11.

## Autres ressources

- Rapport Les 1000 premiers jours, là où tout commence, rapport de la commission des 1000 premiers jours, septembre 2020 sous la direction de Boris CYRULNIK
- Exposition : Parentalité Interculturalité institution du groupe Femmes de Tissé Métissé 2012, avec le soutien de la Préfecture de la Loire-Atlantique, de la CAF de Loire Atlantique et de la Ville de Nantes
- Les différentes Gazettes de l'ACEPP, en particulier n°137-138
- CIVEL Dominique et MAILET Elise, *Rapport de mission à Rufisque dans le cadre du projet AGIL du 28/11/2021 au 04/12/2021*, VYV3 accompagnement et soins
- Mémoire professionnel « Les établissements d'accueil des jeunes enfants : des lieux ressources pour l'inclusion des familles étrangères et pour la création d'une société multiculturelle », formation en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat d'Edicateur de Jeunes Enfants, 2017, ETTAHRUI Khadija
- *Soutenir la fonction parentale : rapports interculturels*, ADRIC, URL : <https://www.adric.eu/index.php/nos-thematiques/parentalite-et-interculturalite>
- Agir en interculturalité, collaborer pour améliorer l'accompagnement des enfants et des familles autour des initiatives de santé et d'éducation, Marc TOTTE, Inter-Mondes Belgique, ESSENTIEL, F3E, 2016
- BREMONT Mélanie, *Social and emotional learning education & social cohesion in Sri Lanka*, June 2020

## Outils à utiliser au sein des EAJE

- ça rime et ça rame comme welcome et salam : réfléchir, s'inspirer et agir en équipe pour des lieux d'éducation et d'accueil des enfants qui valorisent la diversité, outil du RIEPP (guide-diversite-riepp-web.pdf)
- Accueillir mieux, accueillir plus : réfléchir et agir en équipe pour des lieux d'éducation et d'accueil des enfants plus inclusifs, RIEPP, Anne-Françoise DUSART et Joëlle MOTTINT, 2021
- Par monts et par vaux sur les chemins de l'inclusion : réflexions, récits d'expériences, témoignages et textes de référence pour un accueil de qualité pour chaque enfant et chaque famille, RIEPP, sous la coordination de Ann-Françoise DUSART et Joëlle MOTTINT, avec la participation de Martin Wagener, 2020

## Formations existantes

Le contenu de ces formations n'a pas pu être consulté ;

Formation « Maternité, petite enfance et cultures » de l'IRIS  
<http://www.minkowska.com/agenda/formation/maternit%C3%A9-petite-enfance-et-cultures-webformation>

« Introduction à l'interculturalité » d'Agapi : <https://www.agapi.fr/wp-content/uploads/2022/01/catalogue-2022-ok.pdf> p.65

## Annexe 5. Les attentes et besoins exprimés par les professionnelles et les parents

### ● Formation

La première demande formulée par les professionnelles a été celle de la formation, réalisée par une personne extérieure, soit en équipe à l'intérieur de l'établissement, soit via une formation à l'extérieur. Plusieurs thématiques ont été mises en avant :

- Formation sur l'interculturalité, la diversité, ce que ça représente à titre personnel, comment déconstruire ses jugements, le savoir-être de l'ouverture à l'autre.
- Formation pour mieux connaître les pratiques de parentalité dans d'autres pays, connaître les cultures et comprendre le « pourquoi » des pratiques, *car toutes les pratiques reposent sur quelque chose*.
- Formation sur le parcours du migrant, l'intégration en France, les processus psychologiques en jeu dans ces familles, le parcours émotionnel du migrant permettant de déconstruire certains préjugés.

Ce sentiment de manque de formation des professionnelles a également été souligné par certains parents, en particulier sur les pratiques émergentes issus des apprentissages récents en neuroscience ou via les pratiques qui viennent de l'étranger (du Québec notamment) : allaitement long, portage, parentage proximal, DME, etc.

→ Problématique du temps disponible des professionnelles pour se former.

### ● Ateliers et échanges

*Nous souhaiterions plus de temps d'échanges, de moments conviviaux pour créer du lien et se sentir en confiance pour parler aux professionnelles* (une maman). Une autre demande formulée par les professionnelles mais surtout par les parents, a été celle de pouvoir organiser davantage d'ateliers et d'échanges à l'intérieur de l'établissement, avec les professionnelles et les parents, idéalement avec un.e intervenant.e extérieure, sur une variété de sujets :

- Une sensibilisation à la déconstruction des préjugés. *Je me rends bien compte que l'Afrique n'est pas un pays, il n'est pas constitué que de gens pauvres, mais il y a une classe moyenne, des gens qui bougent, qui mobilisent leur pays, mais je trouve qu'on ne le sait pas assez.* (une responsable de multi-accueil).
- Des ateliers et des échanges permettant plus d'interconnaissance entre les professionnelles et les parents – et pas uniquement dans le contexte des transmissions ou du quotidien de la crèche.
- Une sensibilisation des parents sur la question des repas, évoqué par les professionnelles comme l'un des sujets d'inquiétude les plus prégnant, pour dénouer et déconstruire le stress lié à l'alimentation.
- Plus de temps d'échange entre les parents, pour qu'il.elles se sentent plus à l'aise et se connaissent davantage entre eux.

→ La question des supports d'animation, des temps d'organisation, de la mobilisation des parents restant présents comme obstacles / difficultés à ces animations.

Il doit être précisé que ces deux dernières années de crise sanitaire ont annulées la quasi totalité de ces temps d'échange, qui peuvent, en contexte habituel, avoir lieu plus souvent. Les demandes sur ce sujet sont donc en partie corrélées avec un manque exceptionnel de temps de rencontres de tous types.

### ● Moyens

La question de moyens mis à leur disposition et de liens interacteurs reste un point transversal dans les échanges avec le personnel, en réponse à des différentes problématiques :

- Disposer de plus de moyens humains : la question du temps disponible que ce soit pour organiser des événements, poser des réflexions sur les questions d'interculturalité ou accompagner les familles qui en ont besoin reste un point de blocage important.

- Disposer de davantage de moyens techniques et financiers face à la barrière de la langue, la possibilité de pouvoir faire appel à des interprètes a été évoquée.
- Avoir plus de liens avec les institutions d'intégration – en particulier pour les crèches avec un public en grande précarité ou en difficulté administrative (institut de cours de français, centre social, etc.). *Nous n'avons pas de liens spécifiques avec l'organisme qui fait les cours de français et qui impose des cours à des mamans [dans le cadre de l'obtention des documents administratifs], sans nous consulter avant pour savoir si on a la possibilité de garder les enfants.*

- **Outils**

Quelques demandes d'outils ont également été formulées par les professionnelles, notamment :

- Proposer des outils communs (ou une boîte à outils dans laquelle on pourrait piocher) avec les logos / images / pictogrammes des éléments principaux pour créer les imagiers.
- Support de jeux ou d'animation pour faciliter et encourager les échanges entre les parents pendant les temps collectifs.

Du côté des parents, une demande de *varier les comptines, les chansons, les danses et mettre en place des ateliers de découverte des cultures.*

- **Questionnements principaux des professionnelles**

Certains questionnements ont émergés de manière récurrente pendant les entretiens – auxquels l'étude tente de répondre au moins en partie.

- Comment parler de l'origine culturelle au moment de l'adaptation - peut-on poser la question ? Comment la formuler ? Quelle posture adopter ?
- Comment apporter de la diversité dans les repas quand c'est un prestataire ?
- Comment valoriser les fêtes et les événements fait par les familles - que ce soit culturel ou religieux ? est-ce notre rôle ?
- Nous aimerions qu'une personne de Rufisque puisse venir à notre crèche.
- Comment faire lors des événements pour que les familles se mélangent davantage, car on observe souvent un clivage et des petits groupes ?

