Dépasser les tensions d'origine culturelle : le défi des crèches franco-allemandes

Jacqueline Breugnot
Anthropologue de la communication, Université Koblenz-Landau, Allemagne

Malgré les nombreuses déclarations politiques à propos d'un rapprochement linguistique et culturel dans les espaces frontaliers, les freins à une coopération constructive et sans ambigüité semblent encore nombreux. Afin de contourner les résistances observées chez les adultes et les adolescents, les responsables des politiques éducatives de part et d'autre de la frontière ont souhaité s'adresser à un public supposé libre de stéréotypes et d'*a priori :* la petite enfance.

Pourtant, la conjugaison de l'espace frontalier et de la petite enfance constitue un double défi.

1 Les spécificités des espaces frontaliers

Rappelons quelques éléments qui caractérisent les espaces frontaliers et qui ne poussent pas à la rencontre de l'Autre. [1]

1.1 La certitude de connaître l'Autre

La proximité géographique induit un sentiment de familiarité. L'Autre habite juste à quelques kilomètres ; on a eu l'occasion de LE rencontrer d'une manière ou d'une autre. Les uns font régulièrement leurs courses de produits ménagers en Allemagne, les autres viennent passer un samedi à faire un peu de tourisme en France… L'Autre a fait l'objet de commentaires – ou de silences – dans toutes les familles. En effet, de part et d'autre, il y a réification de la personne lorsqu'elle n'appartient pas à des relations personnalisées. « Ils sont tout le temps en grève ! Pas étonnants qu'ils ne soient pas performants ! », « Vu comme ils s'habillent, tu ne risques rien ! [2] »…

1. L'Autre est écrit ici délibérément avec une majuscule pour marquer qu'il y a réification de la personne.
2. On voit, comme l'a mis en évidence Goffman (1973), qu'il s'agit là tout autant d'une mise en scène de soi, d'une valorisation des propres valeurs que d'une critique de l'Autre.

Chacun est persuadé de connaître celui qui vit de l'autre côté de la frontière et aucune dimension exotique ne vient réveiller la curiosité.

1.2 Un historique relationnel complexe

Les silences ou les omissions sont quelquefois plus lourds que les critiques. Il y a souvent ambigüités et non-dits. Même si les traces laissées par les guerres ne sont plus aussi prégnantes, certaines cultures familiales en sont encore empreintes et les comportements engendrés dépassent largement la réflexion consciente.

1.3 Une asymétrie des positionnements

Toute frontière résulte d'un conflit. [3] Les réalités politiques et sociales, qui s'établissent et se développent de part et d'autre, ne sont jamais identiques et représentent un potentiel de déséquilibre plus ou moins prononcé. La taille de ces déséquilibres ne détermine pas la taille des conflits potentiels et, aussi louable que puissent être les tentatives d'un développement transfrontalier harmonieux, la reconnaissance de différences relève de la construction identitaire.

Dans la mise en scène de soi, comme l'explique Goffman, la tendance naturelle de l'humain le porte à présenter les côtés de lui-même et de sa culture qu'il identifie comme valorisants. Nous pouvons observer dans la plupart des rencontres un penchant à faire prévaloir la mise en scène de soi sur la construction du lien. Il en résulte un positionnement de concurrence plutôt que de solidarité. Ces particularités des espaces frontaliers doivent être constitutives d'une pensée de la relation interculturelle. Elles sont un défi bien réel.

Le choix de multiplier les crèches bilingues dans ces espaces représente un second défi. Pour contourner les résistances évoquées plus haut, la création de crèches franco-allemandes doit proposer un accès à la langue et à la culture de l'autre à un âge où les *a priori* et les stéréotypes ne polluent pas encore l'ouverture à l'autre.

L'OFAJ souhaite, sans doute à juste titre, distinguer entre des crèches franco-allemandes qui répondraient à des attentes de couples binationaux franco-allemands et des crèches s'adressant à des enfants de couples non franco-allemands. Les enjeux sont effectivement très différents. Pour les premiers, la crèche bilingue n'est qu'une adaptation à leur spécificité familiale. Pour les seconds, les motivations parentales sont multiples et quelquefois imprécises mais il s'agit pour l'institution d'adapter les enfants à une évolution géopolitique souhaitée.

Nous ne ferons cependant pas la distinction ici, considérant que, dans un premier temps, les crèches souhaitées par les couples binationaux peuvent jouer un rôle moteur dans le développement de crèches ouvertes à tous.

1.4 Les spécificités de la petite enfance

Nous évoquerons ici les éléments spécifiques de la petite enfance qui présentent des difficultés pour la coopération en contexte biculturel.

3. Yves Lacoste en analyse les implications dans son entretien avec Jean-Pierre Cléro (2007).

Il est admis que l'éducation du jeune enfant ne nécessite pas de formation approfondie.

Même si les formations ont été restructurées allongées, les métiers de la petite enfance restent faiblement qualifiés. Etre femme est quasi suffisant. Il existe une disparité entre la France et l'Allemagne (Baader 2010). La formation d'une jardinière d'enfant en Allemagne dure entre deux et quatre ans et le baccalauréat n'est pas requis. Il s'agit d'une formation professionnelle fortement orientée vers la pratique et assez normée. En France, la préparation du Diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants est aujourd'hui de trois ans après le bac et est plus théorique. Ce décalage des formations cause des positionnements déséquilibrés entre les personnels d'encadrement. Au-delà, les crèches fonctionnent avec en moyenne deux auxiliaires de puériculture pour une éducatrice.

Le regard porté sur ces professions rend difficile de faire admettre que les personnels de crèches bilingues ont besoin d'une formation élaborée, comportant une dimension interculturelle.

Il est difficile de reconnaître comme équivalent, un mode d'éducation différent de celui qu'on a choisi.

Même lorsque des adultes sont partisans d'un mode d'éducation différent de celui qu'ils ont connu enfant, leurs représentations et les principes éducatifs qu'ils tiennent pour justes sont souvent très affirmés et ne tolèrent guère d'alternative et ce d'autant plus que la culture est proche. Il est plus facile d'accepter que les enfants soient éduqués par la communauté villageoise lorsque ça se passe à Tahiti que si cela se passait dans le village juste de l'autre côté du Rhin. Ainsi, une amie allemande déclarait-elle en toute bonne foi, apprenant que mon fils entrerait à trois mois dans une crèche parentale, « *s'isch kriminell !* », rendant difficile la poursuite de l'échange...

1.4.1 Les choix éducatifs, ancrés émotionnellement, et partiellement inconscients

Comme le montre l'exemple qui précède, les principes éducatifs sont fortement investis émotionnellement par les parents. Les discussions rationnelles et les recours au compromis sont rares. De plus, la pression sociale d'être des parents parfaits augmente encore le dogmatisme sur la bonne manière d'élever de jeunes enfants. Plus tard, à l'école, il sera beaucoup plus ardu de lutter contre les influences du milieu enfantin (bienvenue aux Pokémons !). Si certaines des options éducatives relèvent d'une démarche consciente, informée et comparative, les choix fondamentaux relèvent soit de l'intuition, soit de déterminants sociaux ou personnels inconscients. Cette dimension inconsciente, inaccessible à l'objectivité, à la relativité – mais d'autant plus puissante – est perceptible même chez les professionnels.

Il est admis que l'apprentissage de la langue étrangère ne demande pas d'efforts à cet âge.

Toute activité du jeune enfant est interprétée comme étant un jeu (ludique). On accorde volontiers un caractère magique à cet apprentissage. Le concept de crèche bilingue qui en résulte se limite à « chaque adulte parle sa langue », faisant fi des compétences et des besoins, des résistances éventuelles chez chacun des enfants, faisant fi également du contexte linguistique familial. Il en résulte des attentes fortes

chez les parents, telles que de voir leur enfant, monolingue dans le milieu familial devenir bilingue du seul fait d'un contact informel et partiel avec la langue étrangère. Il en va de même des attentes quant à des compétences interculturelles, nécessairement positives et indépendantes de la qualité des relations à l'intérieur de l'équipe encadrante.

2 Les difficultés qui découlent de ces spécificités

Les spécificités des espaces frontaliers conjuguées aux caractéristiques de la petite enfance représentent un double défi au niveau linguistique et culturel.

2.1 Un manque de congruence dans l'équipe d'encadrants

Le sentiment récurrent de ne pas être sur la même longueur d'onde, source d'inconfort chez les adultes, entraîne des moments de confusion chez les enfants. Les convictions profondes s'expriment également de manière non verbale et, même lorsque certains modes de fonctionnement ont été validés en équipe, un regard au plafond, un geste retenu, une petite moue révéleront un manque de congruence qui n'échappera pas aux enfants. L'impact de ce type de contradictions entre message « officiel » et message involontaire est quasi impossible à identifier sur le moment. La nature même du double message empêche une réponse claire.

Les professionnels sont chargés de trouver des réponses pragmatiques dans l'urgence.

Comme nous venons de l'évoquer, même lorsque les choix éducatifs ont été précisés en amont, ils restent l'objet de conflits intérieurs. Pourtant, le travail avec des bébés ou avec un groupe de jeunes enfants nécessite des interventions rapides, voire immédiates. Les flottements ou hésitations entre comportements spontanés et comportements théoriquement souhaités ne sont pas de mise dans ce contexte. Il peut en résulter un sentiment d'insécurité professionnelle ou de malaise diffus.

2.2 L'autoprotection passe par la critique de l'Autre

Pour se rassurer, les adultes vont chercher des connivences dans les solidarités nationales, rien n'étant plus efficace que de critiquer les Autres pour créer un sentiment de proximité. Ces échanges s'instaurent sous forme de jugements et de références aux normes. Ils tendent à renforcer les différences et à minimiser les compatibilités. Au lieu de favoriser les nuances, les extrêmes s'en trouvent confortés. Pourtant, comme la relation interculturelle dans les espaces frontaliers n'est pas vraiment problématisée, qu'il semble naturel, compte tenu de la proximité géographique et du libre choix des personnels de travailler en milieu bilingue et biculturel, une formation spécifique n'est pas jugée nécessaire. Cette absence de prise en compte explique la recherche de connivence avec les collègues partageant les mêmes références culturelles / nationales.

2.3 Il existe une tension entre exigences du concept et exigences de la gestion du groupe

Cette tension est également observable dans les crèches parentales. Plus le concept est élaboré, plus les tensions latentes sont nombreuses. Le concept qui sous-tend la

création de crèches bilingues est complexe. Les attentes sociales, symboliques, psychologiques des politiques et des parents y sont naturellement plus élevées que dans une crèche « normale ». Si le concept a fait l'objet d'une réflexion pédagogique, les attentes parentales sont souvent imprécises ou non verbalisées. Il en résulte une insécurité chez une partie des personnels.

Quelques exemples devraient éclairer ces propos.

2.4 Quelques exemples

Les exemples qui vont être présentés ici, issus du quotidien, n'ont rien de spectaculaire. C'est là un choix délibéré. Il ne s'agit pas de rechercher le sensationnel mais de mettre en lumière les besoins et les réponses appropriées. Les citations nous ont été transmises par une stagiaire.

> *Exemple 1*
>
> Une éducatrice française avec un groupe de « grands », âgés de 18 mois à 3 ans.
>
> L'éducatrice française à Kim [4], une fille qui grandit avec plusieurs langues, dont l'allemand : « Tu veux une crêpe ? »
>
> Kim : « *Ja.* »
>
> Plus tard : « *Komm, Kim ! Willst du noch ein Stück ?* »
>
> L'éducatrice française se tourne vers moi : « Je trouve qu'elle comprend mieux en allemand. »

L'échange entre Kim et l'éducatrice n'aurait sans doute donné lieu à aucun commentaire de l'observatrice si l'éducatrice n'avait pas jugé nécessaire de se justifier. Le commentaire de l'éducatrice révèle qu'elle a conscience de ne pas respecter les consignes qui ont été édictées, selon lesquelles chaque adulte s'adresse dans sa propre langue aux enfants.

La répétition de telles situations engendre un positionnement flou et une mauvaise conscience latente qui pourront causer un manque de congruence.

> *Exemple 2*
>
> Une éducatrice allemande entre dans la salle de travail du personnel et deux garçons (francophones), deux « grands » de 2, 3 ans, veulent la suivre. L'éducatrice allemande ne veut pas qu'ils entrent dans le bureau, leur dit : « *Hey, ich muss jetzt arbeiten !* ». Les enfants entrent quand même dans le bureau.
>
> Une éducatrice française, qui est témoin de la scène, dit à l'éducatrice allemande et aux enfants : « Ils ne comprennent pas. Elle doit travailler. »

Ce type d'échange à trois semble anodin au premier abord. Il crée cependant des agacements difficiles à verbaliser. Le message est double. Lorsque l'éducatrice française prend la parole, elle disqualifie l'éducatrice allemande. Le message caché signifie sans

4. Les prénoms ont été changés par l'observatrice.

doute quelque chose comme « Elle est incapable de se faire comprendre ou de s'imposer auprès des enfants ». Il traduit un comportement dominant auprès des enfants, puisque c'est, de fait, à l'éducatrice française que les enfants vont obéir. La langue est, comme souvent en contexte plurilingue, outil de pouvoir.

Exemple 3

Un enfant de deux ans s'approche d'une éducatrice allemande : « *Ich habe Hunger.* »
« *Dann gehe in die Küche und hole dir etwas.* »
L'enfant s'installe dans la cuisine avec une pomme et un morceau de pain.
Passe une éducatrice française dans le couloir, qui voit l'enfant.
« Mais, qu'est-ce que tu fais là ? Ça n'est pas le moment de manger ! Attends un peu ! On va manger tous ensemble, tout à l'heure ! »

Tout s'est passé gentiment. On imagine pourtant facilement le moment de confusion chez le jeune enfant qui n'est sans doute pas en mesure d'expliquer ce qui s'est passé.

Le problème ici est que, d'après l'observatrice, la question du comportement à adopter a déjà fait l'objet de discussions mais que les personnels français et allemands ne sont pas parvenus à un consensus. D'une part, les représentations de l'enfance comme un état ou comme un processus sont profondément ancrées dans l'une et l'autre culture. L'âge de l'enfance est un peu considéré en Allemagne comme une bulle, un espace à préserver des soucis de l'âge adulte quand, en France, il s'agit davantage d'un chemin continu de la naissance à la mort (Demorgon 2002). Ces différences de représentation peuvent avoir pour conséquence que, même si une décision a été prise en amont par la direction ou en assemblée, elle n'aura tout de même pas rencontré l'assentiment de l'éducatrice. D'autre part, ce type de situation est un lieu privilégié pour l'instauration de jeux de pouvoir.

3 Les besoins des éducateurs ?

Les observations relatées plus haut permettent d'identifier au moins trois niveaux complémentaires et interdépendants de besoins chez les personnels.

3.1 La sécurisation, la reconnaissance de soi et des autres

C'est la condition *sine qua non* pour que les personnels français et allemands parviennent à créer un lien constructif, ce qui signifie un lieu d'expression des émotions. Une démarche de réelle construction d'une équipe nécessite le développement de liens établis d'individu à individu, c'est-à-dire où l'on n'est plus identifié, ni par les autres ni par soi-même, comme représentant d'une culture.

3.2 La mise à distance des problématiques

Tout se passe plus ou moins dans l'urgence. Nous l'avons évoqué plus haut. L'encadrement des enfants demande des réactions rapides. C'est en amont que peut s'établir un positionnement avec lequel l'éducateur se sentira en accord. C'est en amont qu'il pourra préciser les conditions qui lui permettront de rester sujet et libre d'adopter le comportement qu'il juge adapté au moment voulu.

3.3 La maîtrise d'outils didactiques

Il est admis que les professeurs de lycée enseignant une matière dans la langue étrangère ont besoin d'une formation complémentaire. Pourquoi admet-on que des éducatrices de jeunes enfants soient spontanément à même de travailler avec des enfants allophones en contexte bilingue et pluriculturel ? Est-ce la moindre capacité à s'exprimer et à critiquer des jeunes enfants ? Est-ce la propension des adultes à accorder une dimension magique aux apprentissages précoces ? Que peut-il s'inscrire comme message chez les enfants confrontés à des manques de congruence, des hésitations, des injonctions contradictoires ?

3.4 Pour les pratiques langagières

Les principes langagiers sont généralement décrétés au niveau de la réflexion théorique alors même que l'observation des enseignants de classes bilingues montre des interférences et des emplois très variés dans le recours à une langue ou à l'autre. Les besoins communicatifs sont souvent plus puissants que les consignes didactiques. Les études sur le *code-switching* sont généralement descriptives ; il en ressort cependant que certains contextes sont plus difficiles à gérer dans la langue étrangère et que le bénéfice escompté ne justifie pas toujours la moindre efficacité communicative. Une prise en compte des pratiques comme corpus propositionnel faciliterait sans doute l'instauration d'une réelle congruence dans les comportements et les attitudes.

3.5 Pour la coopération interculturelle

Ces outils ne sont pas prévus non plus dans la formation initiale des éducateurs, encore moins des aides-éducateurs. Compte tenu de l'évolution des sociétés européennes, la composante interculturelle deviendra difficilement contournable. Les difficultés inhérentes au biculturalisme en présence dans les crèches franco-allemandes ont été occultées par la hiérarchie de l'organisation. D'autre part, la dimension symbolique des crèches franco-allemandes entraîne plutôt à dissimuler les difficultés qu'à en parler ouvertement. Cette crainte est un frein compréhensible mais regrettable pour l'évolution d'un concept intéressant.

3.6 Perspectives de formation

Il semble que trois approches au moins pourraient contribuer en un laps de temps suffisamment bref au développement de compétences adaptées, en se fondant sur les pratiques réelles observées dans les crèches ou rapportées par les personnels.

3.7 L'analyse des interactions [5]

Les transcriptions de séquences enregistrées par l'observatrice sont analysées comme on procéderait pour une analyse de discours en relevant les éléments significatifs et révélateurs de dysfonctionnements communicationnels. Par exemple, une personne parle à la place de l'autre, la contredit ou la dévalorise devant les enfants, dénie la compétence professionnelle en ignorant une parole, en utilisant le « oui mais » de

5. Gerald Schlemminger propose dans cet ouvrage une présentation approfondie de cette approche.

manière systématique, en ayant recours à des transactions doubles (une partie visible, inattaquable, une autre cachée, armée, etc.).

3.8 L'exploration des alternatives [6]

Les séquences sont reprises telles qu'elles se sont déroulées dans la réalité. Les personnels sont amenés à être attentifs aux émotions engendrées par les paroles et les attitudes des uns et des autres. La séquence est ensuite rejouée en cherchant à trouver le ton juste ou la parole adaptée pour éviter les émotions négatives et les jugements. Il convient de s'habituer à analyser les transactions avec une grille de lecture suffisamment simple pour pouvoir l'utiliser de manière autonome et au quotidien.

3.9 La maîtrise minimale des principes de la médiation intégrative [7]

Les principes de la médiation permettent alors de sortir du jugement, de développer une qualité d'écoute holistique et de prendre en compte et d'exprimer les émotions que l'on perçoit chez soi-même et chez l'autre.

Concevoir des stratégies de rapprochement linguistique et culturel, rendre l'autre familier prend tout son sens dans les espaces frontaliers. Organiser ces rencontres dès le plus jeune âge présente un atout certain. La rencontre est cependant un phénomène sensible et fragile. Une belle rencontre peut à tout instant se transformer en rejet de l'Autre, l'inverse est plus rare. Les adultes jouent là un rôle déterminant et il serait bien illusoire d'espérer que des relations interculturelles positives s'instaurent entre les enfants si ces relations restent problématiques et surtout déniées et tues parmi les adultes qui les encadrent.

Bibliographie

Baader, Meike-Sophia, « Kindergarten und école maternelle : Historische Traditionslinien und aktuelle Differenzen zwischen Deutschland und Frankreich », *in* Jardin Anne et Gottuck Julia (dir.) (2010), *École maternelle et élémentaire. Kindergarten und Grundschule*, Berlin, Deutsch-Französisches Jugendwerk, 180 p.

Demorgon, Jacques (2002), *L'histoire interculturelle des sociétés* (2e éd.), Paris, Economica, 340 p.

Goffman, Erving (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne,* Paris, Les Éditions de Minuit, 256 p.

Lacoste, Yves et Cléro, Jean-Pierre, « Le dépérissement de l'idée de frontière ? », *Cités*, no 31, 2007, p. 127-133.

6. J'ai présenté des exemples de travail sur les alternatives dans différents articles.

7. On pourra se reporter à différents articles de Thierry Dudreuilh pour une présentation élaborée de cette forme de médiation.