

Ouvrir à la diversité linguistique en micro-crèche. Obstacles et enjeux pour les professionnel·les et les familles¹

Par Brahim Azaoui, maître de conférences, LIRDEF, Université Paul-Valéry Montpellier 3, France

La qualité et le contenu éducatif de la prise en charge dans les services de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, tout comme la relation familles-professionnel·les font l'objet d'une attention toute particulière (OCDE, 2015). Il est entendu aujourd'hui que « l'éducation et l'accueil des jeunes enfants apportent une base essentielle à l'apprentissage futur, en développant des compétences cognitives et non cognitives importantes pour la réussite tout au long de la vie » (OCDE, 2015, p. 18). La compétence professionnelle est donc un paramètre essentiel au développement de l'enfant et à son bien-être (Urban *et al.*, 2012), qui constitue l'enjeu principal aujourd'hui pour les familles et les acteurs de la petite enfance.

A ces compétences de métier s'ajoutent parfois aussi d'autres

qui relèvent de la maîtrise de langues étrangères. Que cela soit pour familiariser les enfants de migrants à la langue majoritaire du pays d'accueil, pour initier l'enfant à d'autres langues, voire pour sensibiliser à la diversité culturelle et linguistique (Vandenbroeck, 2005 ; Hélot et Rubio, 2013), il est parfois attendu que les éducateurs et les éducatrices et auxiliaires de puériculture puissent démontrer quelques compétences dans ce domaine.

La micro-crèche BGT, terrain de notre recherche, met en place une approche de type Montessori centrée sur l'épanouissement global de l'enfant, ainsi qu'un projet autour du bilinguisme, que nous développerons plus loin. Cette structure, ouverte en 2015, a fait le pari de compter dès le départ parmi ses employé·es une personne bilingue qui réalise l'essentiel de ses ▲

1-Le projet « Crèche plurilingue » a reçu le soutien financier de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, ainsi que l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'Académie de Montpellier.

▲ interactions avec les enfants dans une langue qui leur est étrangère. Ce projet, avec lequel les familles sont en accord, n'est toutefois pas sans soulever plusieurs questions d'ordre éducatif et scientifique : quelles sont les motivations et les attentes des parents ? Quand parler la langue étrangère aux enfants ? Comment est perçu ce projet par les membres de l'équipe ? Comment coordonner un travail en plusieurs langues, dont l'une n'est pas nécessairement comprise par les collègues ? Dans quelle mesure les familles et les professionnel·les de crèche partagent-ils les mêmes objectifs et enjeux en termes d'ouverture linguistique ?

A travers les réponses que cette étude apporte, nous verrons toute la complexité de la mise en place d'un projet d'ouverture à la diversité linguistique aux prises avec les représentations et les enjeux sociétaux.

1. Crèche et diversité linguistique

1.1 Jeunes enfants et bilinguisme

Depuis un peu plus de 50 ans, le bilinguisme est entendu comme l'utilisation d'au moins deux langues à des degrés divers dans la communication quotidienne. Il ne s'agit plus, selon une ancienne conception qui perdure parfois dans les représentations, de la maîtrise « parfaite » de deux lan-

gues (Hamers et Blanc, 2000 ; Grosjean, 1994). Plusieurs « types » de bilinguisme ont été répertoriés, mais nous ne rentrerons pas dans le détail (nous renvoyons le lecteur au tableau synthétique dans Hamers et Blanc, 2000, p. 26). Tout au moins pourrions-nous distinguer avec Hamers et Blanc (*Ibidem*) un bilinguisme équilibré et un bilinguisme dominant selon que le locuteur possède ou non des compétences équivalentes dans ses deux langues. Il est par ailleurs possible d'établir une autre distinction entre bilinguisme précoce simultané ou différé selon l'âge d'appropriation de la seconde langue.

S'il existe encore aujourd'hui des représentations négatives selon lesquelles l'usage d'au moins deux langues puisse avoir une « influence néfaste sur l'« intelligence » de l'enfant » (Abdelilah-Bauer, 2006, p. 32), de récents travaux sur le sujet ont permis de renverser cette conception en reconnaissant une « influence bénéfique ou neutre d'une seconde langue sur le développement de l'enfant » (*Ibidem*).

La valorisation actuelle du bilinguisme donne toutefois naissance à d'autres représentations, certes positives, qui soutiennent l'apprentissage des langues le plus tôt possible. Or, envisager ainsi la question du bilinguisme précoce risque de donner « trop

d'importance au « quand » de l'apprentissage au détriment du « comment » (Abdelilah-Bauder, 2006, p. 48). Cet engouement fait encourir également le risque de privilégier et de valoriser l'acquisition de certaines langues dans le répertoire linguistique de l'enfant aux dépens d'autres moins prestigieuses. Une telle hiérarchie entre les langues laisse penser qu'il existe, d'une part, un bilinguisme « d'élite » et, d'autre part, un bilinguisme « de masse » moins bien considéré (Mejia, 2002). A titre d'exemple, un bilinguisme français-anglais ou français-japonais convoquera des représentations plus positives qu'un bilinguisme français-turc. C'est d'ailleurs de ces mythes que se nourrissent certains enseignant·es, voire certain·es médecins, qui incitent des familles migrantes à éviter l'usage de la langue étrangère à la maison.

Bien qu'il convienne de faire preuve de « prudence quand il s'agit d'accorder au bilinguisme une influence quelconque sur le développement intellectuel » (Abdelilah-Bauer, 2006, p. 40), car trop de paramètres entrent en jeu, il ressort de nombreux travaux que les enfants bilingues comprennent très tôt que « le système de parole est complètement arbitraire » et que plusieurs systèmes peuvent servir à communiquer (Bijeljac-Babic, 2000, p. 174). Ils doivent

par ailleurs apprendre à « différencier les langues », à « catégoriser les entrées acoustiques en deux systèmes contrastés » (*Ibidem*). Ils possèdent une plus grande conscience métalinguistique, une créativité langagière plus développée, moins normée, voire aussi une « sensibilité communicative accrue » (Abdelilah-Bauer, 2006, p. 40), qui permet à l'enfant bilingue d'avoir une conscience plus grande de l'interlocuteur et de ses besoins, et d'être plus réceptif aux indices multimodaux présents dans toute communication.

1.2 La prise en compte de la diversité linguistique dans les crèches

Considérant que les répertoires linguistiques des familles sont à promouvoir et à entretenir, certaines crèches privilégient une approche globale centrée sur l'enfant en cherchant à valoriser un « patrimoine » linguistique et culturel familial. Cette dynamique ne doit toutefois pas laisser la place à une attitude inverse tout aussi contreproductive qui consisterait en une assignation à la langue, voire aux langues d'origine, sans accorder aux familles et aux enfants le loisir de prendre leurs distances avec cette langue ou sans entendre qu'elle n'est pas ou plus l'unique langue de communication au sein de la famille (Azaoui, 2021). ▲

▲ Alors que les démarches pédagogiques en faveur de la diversité linguistique sont aujourd'hui présentes dans les établissements scolaires, même en maternelle (Azaoui, 2021; Audras et Leclaire, 2016), il existe à ce jour très peu de travaux ou de programmes concernés par l'ouverture à cette diversité ou par la valorisation des langues familiales dans les structures de la petite enfance (voir notamment Hélot et Rubio, 2013). Rezzoug et Moro (2011) soutiennent la nécessité d'«oser la transmission des langues maternelles» dans le champ du soin en situation transculturelle; Hélot (2018) défend quant à elle l'idée que l'accueil de la diversité linguistique et culturelle en crèche relève de la justice sociale. Laubier *et ses collègues* (2019) rapportent des programmes menés dans des structures d'accueil de la petite enfance visant à encourager les interactions adultes-enfants dans la langue familiale ou des langues étrangères, échanges impliquant parfois l'usage d'albums plurilingues. Les répercussions de ces actions sur l'estime des langues maternelles, sur l'accueil des familles allophones ainsi que sur le développement des interactions langagières précoces ont été positives.

Les différents exemples ci-dessus soulignent l'effort actuel pour considérer l'enfant dans toute l'entière de son identité, parfois en collaboration avec les familles. La plupart

concernent les enfants de migrants. Il s'agit principalement d'accompagner les tout jeunes enfants dans la construction d'une «image positive d'eux-mêmes dans le respect et la reconnaissance de la diversité» (Vandenbroeck, 2005, p. 9), ainsi que dans une socialisation apaisée en plusieurs langues à même de les aider à vivre dans un «monde en perpétuelle mutation, complexe et hétérogène» (*Ibidem*, p. 58).

Si l'on escompte le travail de Caporal-Ebersold (2018) qui analyse les interactions dans une crèche bilingue français-anglais qui accueille des enfants déjà en contact avec l'anglais à la maison, il n'existe pas, à notre connaissance, de travaux sur les structures d'accueil qui offrent la possibilité d'ouvrir les enfants non allophones à une autre langue que celle du pays d'accueil. Notre recherche propose de combler ce manque en s'intéressant à une telle démarche mise en œuvre dans une micro-crèche près de Montpellier.

2. Du projet de crèche à des questions de recherche

2.1 La micro-crèche BGT et l'ouverture aux langues

La micro-crèche BGT, créée en 2015, est située dans une ville de l'agglomération de Montpellier composée à plus de 70 % de personnes actives avec un salaire ▲



COMMENT L'ON ENVOIE PAR T.S.F. LE RUGISSEMENT DU TIGRE

Les cages – Collectif CrrC

▲ moyen de 2100 euros net. Il s'agit donc essentiellement d'une population appartenant à une catégorie socioprofessionnelle supérieure. L'équipe compte aujourd'hui, en plus d'une responsable plurilingue (français, anglais, russe), une référente technique et trois auxiliaires de puériculture qualifiées. Initialement, et en lien avec le projet pédagogique décrit ci-après, une de ses salarié·es était anglophone. Elle ne possédait toutefois pas de diplôme dans la petite enfance.

Si, à l'origine, la crèche se focalisait sur un bilinguisme français-anglais, la question de la diversité linguistique et culturelle est également considérée, que cela soit dans l'ouverture aux variétés de l'anglais (sud-africain, étatsunien, australien, britannique) ou des langues, puisque des contes et des musiques autres que francophones et anglophones font partie des ressources éducatives possibles. Une telle conception n'est pas étrangère à la formation et au parcours de la directrice qui a suivi une formation en langues étrangères appliquée anglais-russe, puis a réalisé un master « Learning and development in multilingual and multicultural contexts » au Luxembourg avant de s'installer quelques années aux États-Unis.

2.2 Questions de recherche

Le projet de recherche discuté avec la directrice prend pour point de

départ le souhait de transformer un projet individuel d'ouverture linguistique, porté par la directrice ou la professionnelle bilingue, en projet collectif. Comment donc se positionner vis-à-vis de l'équipe et des enfants, alors qu'il n'y a qu'un seul représentant de la langue ? Cela nécessitait au préalable de documenter les logiques, les motivations et les obstacles à ce projet aussi bien en termes professionnels que représentationnels, du côté des professionnel·les comme des familles.

Dans un deuxième temps, il était convenu que la recherche vise la transformation des pratiques des professionnel·les de la crèche par la proposition d'idées ou par des sessions de formation sur les questions de plurilinguisme. Sur le plan professionnel, cela interrogeait aussi la façon dont il était possible d'amener la langue à l'enfant qui ne l'entend pas ailleurs ? D'autres questions, auxquelles vont chercher à répondre les parties suivantes, ont constitué le fil rouge de notre analyse qualitative : quelles sont les motivations et les attentes des parents ? Comment l'équipe s'empare-t-elle de ce projet individuel qui interroge les compétences linguistiques de tous professionnel·les de la crèche ? Quelles conceptions de l'ouverture à la diversité linguistique

circulent du côté des parents et des salariées ?

3. L'ouverture aux langues en micro-crèche : entre pragmatisme et représentations

3.1 Motivations professionnelles et familiales pour une diversité linguistique en micro-crèche.

L'analyse des données issues des entretiens montre assez clairement que le projet linguistique de la crèche BGT, tout aussi empreint de valeur humaniste soit-il, prend sa source dans une logique pragmatique à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, un pragmatisme d'ordre « entrepreneurial », légitime pour toute structure privée qui vise à répondre à une demande et à tirer des bénéfices de son commerce. La directrice motive le choix de l'anglais par le besoin potentiel sur le secteur géographique en question. En effet, son étude de marché initiale a permis d'y observer une présence croissante de familles anglophones qui rend susceptible le besoin d'offrir un système de garde prenant en compte des exigences linguistiques.

Une deuxième forme de pragmatisme, que nous qualifierons d'opportunisme linguistique, est également notable. Le fait que le

projet initial ait délaissé l'anglais au profit du mandarin et de l'espagnol, puis de l'espagnol uniquement, est lié à une pénurie de candidates présentant à la fois des compétences linguistiques et professionnelles. L'ouverture à d'autres langues que l'anglais n'est donc pas une décision de la part de la structure ; elle est imposée par la situation : « *Ça nous est un peu tombé tout cuit dans la bouche que Rachel et Clélia² soient et diplômées et qu'elles parlent une autre langue, parce que c'est quand même très rare à trouver.* » (Pro1³.)

Ce même pragmatisme s'observe du côté des parents pour lesquels, tout au moins pour la majeure partie d'entre eux, l'ouverture linguistique s'avère ne pas être un critère dans le choix de la crèche. En cohérence avec la pénurie de places de garde pointée dans le rapport HCFEA (2018), il s'agit en premier lieu, pour les parents, de trouver un endroit de garde pour leur enfant, un lieu qui offre un espace sécurisant et de bien-être, comme en font état ces propos de parents ou de professionnel·les de la crèche :

« *Franchement, je crois qu'il y a plus de la moitié, c'est parce qu'ils cherchent un mode de garde.* » (Pro2.) ▀

2-Les prénoms ont été modifiés.

3-« Pro » et « Par » renvoient respectivement aux professionnel·les de la crèche ou aux parents ayant (eu) des enfants dans la crèche.

▲ *«J'avais plus envie de la mettre dans une petite crèche (...), puis après, en termes de pédagogie [motricité libre, bienveillance, zéro déchet, inspiration Montessori].» (Par1.)*

Qu'il y ait une ouverture aux langues apparaît donc comme une plus-value non envisagée initialement, mais intéressante dans une logique d'épanouissement de leur enfant.

3.2 Sous le pragmatisme, la diversité linguistique et ses représentations

Ces motivations pragmatiques n'entament en rien l'intérêt pour le projet lié à l'ouverture aux langues, qui reçoit un avis favorable, comme cela transparaît dans ces discours :

«Permettre [une première ouverture à la diversité linguistique] si tôt va devenir une normalité pour eux plus tard» (Pro1);

«Ça donne une certaine ouverture sur le monde. Accepter de parler le langage des signes, c'est aussi accepter un certain handicap» (Par2).

Cette ouverture est envisagée souvent positivement, dans une conception toutefois quelque peu angélique de la rencontre à l'altérité linguistique et culturelle nécessairement enrichissante et épanouissante sur les plans intellectuel et personnel.

Il apparaît néanmoins que la sensibilisation à la diversité linguistique est aux prises avec des représentations circulantes liées à l'acquisition des langues et du langage selon lesquelles il y aurait un âge supposément critique pour engager des échanges en langue étrangère :

«Ça vaut peut-être pas le coup jusqu'à 2 ans, 2 ans et demi de parler à un enfant de 12-18 mois anglais.» (Pro1.)

Le rapport à l'apprentissage d'une nouvelle langue est implicitement évoqué dans l'extrait précédent, là où l'exemple suivant souligne la crainte de perturber les premiers apprentissages :

«Je m'étais dit que cela pouvait être compliqué, pour des grands, d'entendre une langue différente.» (Pro3.)

Nous le voyons, ces deux propos émis par des professionnel·les de la crèche divergent sur le seuil concernant l'âge critique. Alors que Pro3 considère que l'usage d'une langue étrangère après 2 ans peut être problématique, Pro1 envisage ce même seuil de manière positive ; il y voit un intérêt éducatif, si ce n'est même une période appropriée pour de nouveaux apprentissages linguistiques. Or, les travaux en acquisition du langage montrent clairement que, si âge critique il doit y avoir, ce seuil se situerait

d'avantage autour de 8-10 ans, sachant toutefois que certaines dispositions perceptives et productives disparaissent très vite, mais de manière progressive à mesure que l'enfant se «spécialise» dans le système de sa langue maternelle (Dodane, 2009; Bijeljic-Babic, 2013).

Ces représentations touchent également les langues auxquelles il conviendrait d'ouvrir les enfants ou qu'il s'agirait d'introduire en crèche. On s'aperçoit alors que, loin d'envisager un éveil à la diversité linguistique incluant des langues qui permettraient en quelque sorte d'entretenir une sensibilisation, une conscience phonétique plurilingue, les professionnel·les restent attachées à des logiques de marché linguistique (Bourdieu, 1982) et ancrées dans le réel professionnel. Ainsi, lorsque nous leur soumettons six langues (anglais, japonais, arabe, turc, grec, polonais) et leur proposons d'en retenir trois à intégrer dans un projet de crèche orienté vers l'ouverture linguistique, la majorité exclut le grec ou le polonais sous prétexte que c'est incohérent : *« Oh mon Dieu, grec, non, pourquoi grec ? Pourquoi tu as mis grec ? [Rire] »* (Pro2). À l'inverse, l'anglais, l'arabe ou, ponctuellement, le turc et le japonais sont retenus pour différentes raisons pratiques : le rayonnement

de la langue ou l'importance d'une population sur le territoire :

« L'anglais en premier parce que c'est la langue universelle. [l'arabe en deuxième] parce que c'est vrai qu'en France, il y a une grande population qui parle l'arabe (...). Peut-être le turc après l'arabe, parce qu'il y a plus de population turque » (Pro3);

« J'aurais plutôt choisi occitan, parce que voilà, comme des calendrettes⁴, tu vois, dans le Sud » (Pro2);

« [Le japonais] pour les commerces, la facilité dans un futur » (Pro4).

4. Ouverture à la diversité linguistique : entre circulation fluide et enjeux socioéducatifs

4.1 Une circulation fluide des langues au sein de la crèche et avec les parents

En dépit de ces conceptions sur les langues en termes d'âge ou de diversité, les pratiques déclarées révèlent une certaine « circulation » des langues au sein de la crèche et entre les professionnel·les et les parents. Alors que le projet de crèche bilingue avait été envisagé sans impliquer l'équipe, au risque finalement que la directrice soit « la seule à porter le projet » (notes de terrain, 20 janvier 2020) aux côtés de la personne chargée de la sensibilisation linguistique, il s'avère que les langues circulent aussi ▲

4-Les Calandrettes sont des écoles et des collèges bilingues franco-occitans.

▲ bien en interne sur les murs de la crèche, entre les professionnel·les, qu'en externe, avec les parents. Ainsi, loin du principe «une langue une personne» prôné par la crèche bilingue étudiée par Caporal-Ebersold (2018), l'usage des langues à la crèche BGT pourrait être qualifié de poreux et fluide, puisque plusieurs personnes s'en saisissent à divers degrés: «*Même le reste de l'équipe assimile ces mots-là [en mandarin]. Même les parents demandent des fois ce que ça veut dire. C'est sympa.*» (Pro3.)

L'inexpérience des professionnel·les bilingues dans l'utilisation de leur langue auprès d'enfants non locuteurs de ces langues les a amenées initialement à improviser certaines pratiques qui ont favorisé cette circulation. Ainsi, Clélia prend-elle soin de transcrire phonétiquement les albums en mandarin (Fig. 1), afin que les collègues puissent les lire si un enfant venait à le souhaiter, comme le rappelle d'ailleurs Pro1 :

«*Elle a écrit la manière phonétique de le prononcer, donc ça, ça peut m'aider*

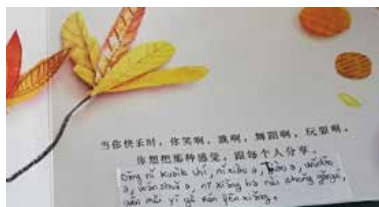


Figure 1 : Transcription phonétique du texte en mandarin.

ner (...) à l'utiliser [le mandarin].» (Pro1.)

L'espagnol étant une langue latine, l'alphabet est pour l'essentiel identique au français. Aucune transcription phonétique n'est nécessaire et, quoi qu'il en soit, la plupart des collègues ont une certaine familiarité avec l'espagnol qu'ils et elles ont appris dans leur scolarité: «*D'habitude, c'est Rachel qui lit plutôt les livres espagnols, mais je vais essayer.*» (Pro3.)

Cette circulation autorise la création impromptue et informelle d'un espace de lecture plurilingue, d'autant que les murs affichent aussi des écritures en mandarin. Selon le désir des enfants, plusieurs lectures se font en parallèle, en espagnol et en anglais (notes de terrain, 20 janvier 2020). Spontanément, les enfants s'emparent du vocabulaire en langue étrangère sans distinguer les langues. A l'issue d'une lecture de *Brown bear*, que nous avons nous-mêmes réalisée en anglais à la demande de la directrice, Nolan, âgé de 2 ans et 9 mois, s'exclame: «*Mais non, ça c'est le blue horse, je lui fais des bisous et des câlins*» (notes de terrain, 20 janvier 2020).

Au final, que d'autres professionnel·les que Rachel lisent en espagnol ou en anglais est susceptible d'indiquer aux enfants que l'identité linguistique est fluide,

qu'une personne peut parler plusieurs langues sans que cela nuise à la communication. C'est par ailleurs en accord avec la philosophie de la crèche qui cherche à mettre l'enfant au centre en privilégiant son bien-être, l'écoute de ses besoins, fussent-ils amenés à lire dans une langue peu maîtrisée. Il est ainsi assez fréquent d'entendre la chanson «La cucaracha» être chantée en espagnol, même par des professionnel·les non ou peu locuteurs de cette langue, parce qu'un enfant l'a demandé. Répondre aux souhaits des enfants prime sur le respect scrupuleux des normes linguistiques en termes de prononciation, notamment. Fait intéressant, nous n'avons pas observé de moments où les albums en mandarin transcrits phonétiquement étaient lus par d'autres personnes que Clélia. La proximité géographique et linguistique avec l'espagnol facilite-t-elle cette prise de risque dans cette langue plutôt que dans l'autre? Le fait que ces albums ne soient pas à la disposition des enfants dans la caisse aux livres, mais rangés dans la bibliothèque avec d'autres albums, peut également être un élément explicatif.

Comme nous le disions préalablement, le projet de recherche intègre une dimension formative. Aussi, lors des échanges avec l'équipe et la directrice, nous les avons invité·es à

donner à voir autant qu'à entendre la diversité linguistique dans une conception plurisémiotique des langues étrangères en présence. Ainsi sont progressivement apparues des affichages reconnaissant la diversité linguistique (Fig. 2a et 2b). Si l'objectif premier de ce nouveau paysage plurilingue est de sensibiliser les plus grands enfants de la crèche à ces graphies variées, il est susceptible d'agir également sur les représentations des adultes, parents, professionnel·les ou stagiaires.



Figure 2: Affichages valorisant la diversité linguistique. ▲

▲ Il est assez intéressant de voir le glissement qui s'est d'ailleurs opéré dans l'usage de l'arbre aux langues. Alors qu'il était initialement placardé sur la porte du bureau de la directrice à hauteur d'yeux des enfants, il a été déplacé en hauteur sur le mur à la gauche de la porte d'entrée. Qui sont alors les véritables destinataires : les enfants ou les adultes ? Notre hypothèse est qu'il sert à présent à promouvoir auprès des parents entrant dans la crèche la diversité linguistique. Si cette démarche est loin d'être inintéressante, il conviendrait alors de ne pas négliger son usage aussi auprès des enfants comme support visuel normalisant la diversité graphique mais également comme potentiel déclencheur de remarques de la part des adultes, voire des enfants (comme cela a pu être le cas pour les affiches en mandarin selon une professionnelle de la crèche).

Une circulation des langues vers l'extérieur de la crèche se réalise notamment par le biais de documents de liaison. Clélia et Rachel ont pris l'habitude de rédiger, dans le cahier de liaison, les résumés des journées « adressés » aux enfants en écrivant tout le texte dans ces langues (Fig. 3) ou en introduisant une alternance des langues qu'elles utilisent dans leurs échanges (Fig. 4). Cette alternance codique, que l'on retrouve également dans les

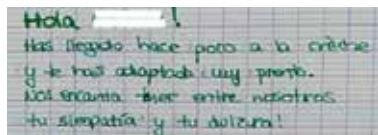


Figure 3 : Texte en espagnol pour les enfants de la crèche.



Figure 4 : Texte en français introduisant du vocabulaire en mandarin.

interventions de l'intervenante bilingue canadienne lors des ateliers de musique, construit une représentation des langues normalisant le contact des langues et des graphies auprès des parents et des professionnel·les.

La circulation à l'extérieur se fait également par le biais des enfants et de leur demande à la maison. Lors d'une visite de la crèche (notes de terrain, 25 février 2021), nous apprenons qu'une enfant demande à sa mère des livres en espagnol à la maison. Cette mère s'est alors rapprochée de Rachel pour avoir quelques pistes d'achat à réaliser. Il existe donc progressivement une porosité des mondes de la crèche et de la maison, qui a d'ailleurs donné lieu à la création d'un groupe sur une application mobile de communication entre Rachel, l'équipe et les familles pour « faire la continuité de l'espagnol à la maison » (extrait d'un message, février 2021).

4.2 D'une ouverture aux langues à un apprentissage des langues : entre stratégies scolaires et familiales

Cette ouverture à la diversité laisse toutefois transparaître une intention dépassant la « simple » sensibilisation. Cette intention est notable dans les termes employés aussi bien par certains parents que par des professionnel·les. *« Je me dis que peut-être que ça leur facilitera peut-être l'apprentissage de plusieurs langues. » (Pro5.)*

« On s'est dit : c'est bien d'apprendre une langue pour bien la maîtriser dès l'enfance, ne serait-ce que de l'entendre, d'être familiarisé. » (Par2.)

Ainsi, l'ouverture laisse la place à l'apprentissage des langues auquel l'usage de langues étrangères en crèche est supposé préparer. Si la dimension utilitaire de l'ouverture linguistique doit être entendue, elle ne doit pas pour autant déprécier ou reléguer à une forme d'angélisme sociale d'autres valeurs humanistes, telles que l'ouverture à une altérité linguistique et culturelle dès le plus jeune âge.

Ce glissement lexical et sémantique conforte par ailleurs la crainte émise par Abdelilah-Bauer au sujet de l'importance accordée au « quand » de l'apprentissage des langues étrangères (2006). Nous la retrouvons dans les discours suivants qui confirment cette démarche d'apprentissage, voire d'un contrôle de celui-ci :

« Systématiquement quand j'allais la voir ou que je la récupérais, je lui parlais en anglais pour voir si elle avait retenu un ou deux mots. » (Par3.)

« Ce n'était pas une langue commune que j'allais leur apprendre. » (Pro3.)

Les stratégies sont parfois plus explicites, comme chez cette mère qui, aux débuts du lancement de la crèche, *« voulait que sa fille, euh, son bébé parle anglais très vite, qu'elle soit dans un bain d'anglais » (Pro2).*

L'ouverture à la diversité linguistique souhaitée initialement par la directrice, nous le voyons, se confond notamment, avec certains parents, avec des stratégies familiales et sociales liées au développement de compétences bilingues.

Affleurent également parfois explicitement des stratégies qui permettent aux parents de combler une perte dans leur propre bibliographie langagière. Dans les entretiens apparaît en effet le besoin de dépasser une forme de frustration lorsqu'une langue familiale n'est plus ou pas parlée dans la famille ou par un parent :

« Moi, je trouverais ça super qu'elle puisse l'apprendre [l'occitan], et finalement, qu'elle nous le réapprenne. » (Par1.)

« Je trouvais ça génial qu'il y ait en plus une ouverture à d'autres langues, parce que je ne l'ai pas eue et que, du coup, je suis nulle complet. » (Par3.) ▲

▲ Une telle stratégie ne concerne toutefois pas n'importe quelles langues. Il apparaît en effet que c'est essentiellement d'un bilinguisme d'élite (Mejia, 2002) dont il est question. Il s'agit bien de faire en sorte que, progressivement, leur enfant développe grâce aux stratégies de scolarisation anticipée, un bilinguisme français-anglais :

«[A la suite de la crèche] *on a failli les mettre en Calendrettes (...), mais on trouvait que l'anglais, ben c'était bien parce que (...) c'était presque indispensable de savoir parler anglais aujourd'hui.* » (Par3.)

La réflexion parentale sur l'initiation linguistique n'est pas véritablement orientée vers la question des valeurs d'ouverture à l'altérité, des compétences linguistiques incluant une sensibilisation à la diversité pour développer une forme de conscience plurilingue. Sans que cela exclue de valeurs sociales positives de découverte et de sensibilisation à la diversité socioculturelle et linguistique, des stratégies scolaires sont mises en place pour préparer l'enfant au monde actuel.

Conclusion

En étudiant un projet d'ouverture à la diversité linguistique, cette contribution a permis de faire un point sur le peu de travaux en (micro-)crèche sur l'ouverture à la diversité linguistique autre

que les langue(s) du pays ou des familles. Il apparaît également que le lancement d'une micro-crèche telle que BGT, comme tout projet d'entreprise, nécessite d'abord de s'assurer de la viabilité financière de la structure, d'autant qu'il existe une pénurie de tels modes de garde. Il est alors cohérent que tant les motivations de la directrice que celles des parents reposent d'abord sur un pragmatisme entrepreneurial ou familial. Si l'ouverture aux langues n'est pas l'argument initial ni pour les uns ni pour les autres, les analyses ont toutefois fait apparaître une certaine sensibilité à cette possible orientation. La diversité est cependant contrainte par les représentations des parents et des professionnel·les qui envisagent les langues possibles dans un éventail limité aux réalités du marché, qu'il soit pris dans son acception *marketing* ou linguistique. De plus, la conception de l'ouverture aux langues évacue assez rapidement l'idée de valeurs de tolérance ou de respect; les parents la mettent en lien avec l'apprentissage des langues, si possible valorisées et valorisantes. Elle semble alors envisagée comme un tremplin vers cet apprentissage dans un monde où les compétences linguistiques constituent un atout non négligeable dans le parcours annoncé de leurs enfants, voire contribuent à compenser des com-

pétences linguistiques absentes ou disparues dans le cercle familial.

Nous le voyons, la mise en place de tel projet en micro-crèche fait très tôt apparaître des tensions concernant les enjeux (socio)linguistiques qu'il convient de considérer. Si cela pose la question de la formation des auxiliaires de puériculture au

domaine de l'éducation plurilingue, il n'en demeure pas moins que certaines récentes études (Azaoui et Dodane, 2022) montrent que l'usage d'une langue inconnue auprès d'enfants francophones n'est en rien un frein à leur épanouissement personnel et langagier.

Brahim Azaoui

Bibliographie

Abdelilah-Bauer, Barbara (2006), *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, La Découverte, Paris.

Audras, Isabelle; Leclaire, Françoise (2016), « Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille: s'appuyer sur les langues des familles pour la réussite de tous dès l'école maternelle », *Cahiers d'ateliers de sociolinguistique*, No 11, 2016, pp. 93-112.

Azaoui, Brahim; Dodane, Christelle (2022), « Alternance codique, langage des signes pour bébé et gestes en micro-crèche bilingue », in Torterat, Frédéric; Azaoui, Brahim; Ruprecht, Katherine (coord.), *Proceedings of the Collaborative Initiatives for Early Childhood Conference*, NumeRev.

Azaoui, Brahim (2021), « Entrer dans le langage par le plurilinguisme et la multimodalité. Le projet des

mères conteuses dans une école maternelle REP+ », in Corvaglia, Antonella; Wolff-Mandroux, Françoise. (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Editions des archives contemporaines, Paris, pp. 51-64.

Bijeljac-Babic, Ranka (2000), « Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce », in Kail, Michèle (dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*, PUF, Paris, pp. 169-192.

Bourdieu, Pierre (1982), *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.

Caporal-Ebersold, Eloïse (2018), *Language policy and practices in early childhood education and care: The case study of a bilingual English-French crèche in Strasbourg*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg. En ligne:

Bibliographie

https://theses.hal.science/tel-02050546/preview/Ebersold_Eloise_2018_ED520.pdf.

Dodane, Christelle (2009), « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? » En ligne :

<http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/langue/le-changement-linguistique/l-apprentissage-precoce-d-une-langue-etrangere#section-8>.

Grosjean, François (1993), « Le bilinguisme et le biculturalisme », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, No 19, 1993, pp. 13-41.

Hamers, Josiane; Blanc, Michel (2000), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.

H.C.F.E.A (2018), *L'accueil des enfants de moins de trois ans. Rapport de synthèse*. En ligne : <https://tinyurl.com/2p8jze83>.

Hélot, Christine (2018), « De la pluralité des langues et des cultures en crèche. Ou comment accueillir l'altérité », *Spirale*, vol. 3, No 87, 2018, pp. 71-81.

Hélot, Christine; Rubio, Marie-Nicole (dir.) (2013), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*, Erès, Toulouse.

Laubier, Marlène; Marin, Leticia; Savitsky-Midena, Tamara; Tesson, Dominique (2019), « Albums bilingues et plurilingues, lectures du soir et intergénérationnelles à la crèche départementale Anatole-France », in Haussin, Christelle; Rayna, Sylvie; Rubio, Marie-Nicole; Séméria, Paulette (dir.), *Petite enfance : art et culture pour inclure*, Erès, Toulouse, 2019, pp. 135-164.

Mejia, Anne-Marie de (2002), *Power, prestige, and bilingualism. International perspectives on elite bilingual education*, Multilingual Matters, New York.

OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Editions OCDE, Paris.

Rezzoug, Dalila; Moro, Marie-Rose (2011), « Oser la transmission de la langue maternelle », *L'Autre*, vol. 12, No 2, 2011, pp. 153-161.

Urban, Mathias; Vandenbroeck, Michel; et al. (2012), *Competence requirements in early childhood education and care. Final report*. En ligne : <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED534599.pdf>.

Vandenbroeck, Michel (2005), *Eduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale*, Erès, Toulouse.