

Collection « Enfance et parentalité »

dirigée par Marie-Françoise Dubois-Sacrispeyre

Entre psychanalyse et éducation, cette collection offre réflexions et questionnements, expériences et formation à tous ceux qui se sentent concernés par la petite enfance – ses modes d'accueil et de soins, sa contribution à la compréhension de notre fonctionnement psychique, sans oublier ses implications dans le développement des adultes de demain – mais aussi la naissance à la parentalité, ses bouleversements et ses conséquences, ses aléas et ses potentialités.

Retrouvez tous les titres parus sur
www.editions-erees.com

Développement du langage
et plurilinguisme chez le jeune enfant

Avec la participation de

Michel Dollé

Anastasia Gkaintartzi

Tina Hickey

Salla Kurhila

Evi Markou

Griet Ramaut

Sven Sierens

Nathalie Thomauske

Roula Tsokalidou

Sandra Van der Mespel

Andrea Young

Sous la direction de
Christine Hélot
Marie-Nicole Rubio

Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant

Préface de Michel Vandebroek

Conception de la couverture:
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2013
ME - ISBN PDF : 978-2-7492-3876-0
Première édition © Éditions érès 2013
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. : 01 44 07 47 70 / Fax : 01 46 34 67 19.

Table des matières

Préface	
Non, peut-être ! <i>Michel Vandebroeck</i>	7
Introduction <i>Christine Hélot, Marie-Nicole Rubio</i>	15
1. Le développement langagier du jeune enfant en contextes bilingue et plurilingue : quels enjeux éducatifs pour les structures d'accueil de la petite enfance ? <i>Christine Hélot</i>	41
2. Plurilinguisme et pluriculturalisme en France : une nécessité confrontée au modèle républicain <i>Michel Dollé</i>	61
3. Le débat sur les pratiques langagières dans l'éducation de la petite enfance : l'exemple de Berlin <i>Nathalie Thomauske</i>	69
4. « Maintenant, les enfants veulent davantage apprendre le néerlandais » : langues familiales et stratégies d'étayage dans l'apprentissage du néerlandais en classes maternelles en Flandre (Belgique) <i>Sven Sierens, Griet Ramaut</i>	99
5. Le bilinguisme se développe en Grèce : résultats de recherches et pratiques préscolaires alternatives du groupe « Polydromo » <i>Roula Tsokalidou, Anastasia Gkaintartzi, Evi Markou</i>	123
6. Petite enfance et école d'immersion en gaélique en Irlande <i>Tina Hickey</i>	145

7. La réparation dans les interactions verbales de jeunes enfants d'origines diverses en jardin d'enfants en Finlande <i>Salla Kurhila</i>	163
8. Stimulations linguistiques dans l'accueil petite enfance : une solution pour prévenir l'échec scolaire ? <i>Sandra Van der Mespel</i>	185
9. Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle <i>Andrea Young</i>	195

Michel Vandebroek

Préface
Non, peut-être !

Rarement l'attention portée aux enfants d'âge préscolaire n'a été aussi forte qu'aujourd'hui. Depuis une dizaine d'années, les études montrant les effets bénéfiques des lieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants abondent, d'abord aux États-Unis, puis également en Europe (voir par exemple Burger, 2010, pour un aperçu). Ceux qui travaillent dans ce secteur depuis longtemps ont encore en mémoire les combats pour faire reconnaître ce secteur comme un milieu éducatif et non comme un « mal nécessaire » ou un « mode de garde » – voir par exemple le récent ouvrage au titre éloquent « *On "garde" des vaches mais pas les enfants* » (Mozère et Jonas, 2011). Ils laissent probablement échapper un grand « ouf » de soulagement. Pourtant avec cette attention tant attendue s'installe *en stoemelings*¹ également une certaine représentation de ces lieux d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Je parle d'une vision des établissements d'accueil de jeunes enfants (EAJE) comme des lieux qui prépareraient l'enfant à une carrière d'élève et d'écolier pour accéder aux études supérieures et ainsi à une intégration sociale, c'est-à-dire au marché du travail dans une société hautement compétitive et méritocratique. En effet, l'attention accrue pour la fonction éducative des EAJE est allée de pair avec le paradigme de l'État qui investit socialement, c'est-à-dire un État providence qui légitime ses investissements sociaux en termes économiques : ce

Michel Vandebroek, département du Travail social, université de Gand, Belgique.

1. Brussels (patois bruxellois, langue proche du syldave et d'une langue indigène parlée dans la jungle d'Amazonie) pour *sournoisement*.

qui est investi aujourd'hui est légitimé par les économies imaginées dans le futur et les bénéfices attendus *sebiet*². Le retour sur investissements est calculé (par exemple Barnett et Masse, 2007) et on nous affirme que les investissements dans les EAJE sont des plus rentables (Heckman, 2006).

Il y a vraiment lieu de se méfier de cette attention nouvelle portée aux EAJE. Les attentes de bénéfices (qu'ils soient économiques ou éducatifs) vont de pair avec une vision rétrécie de ces structures en termes de *préparation* et de *prévention* dans le *préscolaire*, le risque étant d'abord de négliger l'enfant tel qu'il est aujourd'hui et maintenant pour ne plus voir en lui (et en elle bien sûr) qu'un adulte en devenir. Ensuite, cela incite à considérer l'éducation en termes de socialisation *précoce* (voilà un autre *pré*) dans un ordre établi (par exemple dans une société compétitive), qui ne pose plus la question politique et démocratique de savoir quelle éducation nous voulons et pour quel type de société. Il pourrait s'agir là d'une forme de dictature par manque d'alternative, si la fonction du préscolaire ne se définit qu'en termes de « pré » (pour une critique plus élaborée de cette vision sur le préscolaire, voir Moss, 2013). Il vaudrait peut-être mieux laisser ce pré aux vaches (celles qu'on garde).

Par ailleurs, il est clair que cette vision du préscolaire vise à compenser le manque de « bonne éducation » qu'on suppose être celle des enfants issus de la migration ou des enfants vivant en précarité, tout en postulant que l'éducation moyenne que nous avons tracée pour l'enfant moyen leur conviendra au mieux. En effet, la réduction des EAJE à des objectifs de préparation entraîne une standardisation des programmes, et se conjugue difficilement avec les diversités qui marquent nos sociétés aujourd'hui. Elle a tendance à voir tout ce qui dévie de la moyenne comme un déficit par rapport auquel – dans le meilleur des cas – on peut être tolérant (transformant en un tour de main la tolérance en condescendance).

Seulement voilà : abandonner ce discours d'expert sur ce qui est bien pour *eux* (pour ceux qui sont pensés comme fondamentalement différents du « nous ») nous oblige à aller à la rencontre de l'autre. À embrasser l'inhabituel. À accueillir l'inattendu. Et donc à l'hospitalité envers ce que nous ne comprenons pas.

2. Brussels pour *bientôt*.

Depuis la fin des années 1980 et encore plus depuis le début du nouveau millénaire, s'est manifesté dans plusieurs pays un intérêt pour la diversité dans les EAJE, surtout si cette diversité est culturelle (ou ethnique, comme disent les anglophones). Dans les pays anglophones, cela a mené à une approche dite *anti-bias*, basée sur le constat que beaucoup d'enfants d'origines différentes subissent tôt dans la vie des *blouchs*³ dans leur identité, ne fût-ce que par le déni de leurs origines. C'est pourquoi s'est développée une pédagogie qui se veut respectueuse de la culture d'origine. C'était le temps des démarches « bi » : curriculum biculturel, professionnels bilingues, etc. Pour mes collègues et moi, au VBJK⁴, cela coïncidait avec nos premiers pas dans le monde des projets interculturels. Dans une des crèches pilotes, à Gand, les premières professionnelles d'origine turque ont été engagées, étant donné que dans le quartier où se trouvait cette crèche, vivaient environ 50 % de familles d'origine turque. Des panneaux marquant « *Hos geldiniz*⁵ » ornaient l'entrée des crèches progressistes dans différentes villes européennes.

Depuis les choses ont bien changé et ce qui semblait progressiste il y a vingt ans apparaît aujourd'hui comme une nostalgie envers un passé qui n'a peut-être jamais existé. Dans la crèche pilote de Gand qui a engagé les premières professionnelles d'origine « étrangère », sont accueillis aujourd'hui des enfants d'une vingtaine d'origines au moins. Le nombre de langues maternelles et paternelles de ces enfants est inimaginable. S'il fallait engager des professionnelles parlant la langue maternelle des enfants, la crèche contiendrait presque autant de professionnelles que d'enfants. Le quartier abrite toujours une minorité importante turcophone, mais beaucoup de ses membres ont également quitté le quartier. Aujourd'hui, la communauté turcophone, dite « de classe moyenne », inscrit ses enfants dans des écoles qui sont considérées comme les plus élitistes de la ville⁶. D'autre part, le quartier est actuellement habité par des familles d'origine kazakh, ouzbéke, kirghiz, tadjik, afghane, kashmire, punjab,

3. Brussels pour *bosses* ou *blessures*.

4. Centre d'innovation de la petite enfance : www.vbjk.be

5. Turc pour *Bienvenue*.

6. Pour des raisons irrationnelles et difficiles à comprendre, la présence de quelques nonnes d'un âge indéfini mais bien avancé semble être comprise comme un critère de qualité de l'école, par des familles bourgeoises d'origine gantoise, ainsi que par certaines familles turcophones.

syrienne, ghanéenne ou turkmène, locataires des familles turcophones qui pourraient être considérées (et parfois se considèrent) comme originaires de ce quartier. Certaines chérissent leur langue et culture d'origine, tandis que d'autres ont fait le choix de se distinguer le moins possible de ce qu'elles considèrent comme la communauté gantoise (bien qu'il soit très difficile de définir ce qu'est la communauté gantoise).

Récemment, dans un petit théâtre bruxellois, avait lieu un débat sur ce monde bizarrement multiculturel et les questions du multilinguisme qui vont avec. J'y tenais un plaidoyer passionné pour le respect de la langue maternelle dans nos lieux d'accueil « préscolaires ». Dans la salle, un homme – visiblement d'origine nord-africaine – s'est levé et m'a lancé : « Monsieur, est-ce que nos enfants ne sont pas dignes de Molière, peut-être ? »

C'est un cri du cœur qui s'entend de plus en plus, non seulement à Bruxelles, mais également à Paris ou en Arizona. Bien que ce ne soit pas de Molière qu'on parle dans cet État des États-Unis, la recherche *Children crossing Borders* montre clairement comment une partie des familles hispanophones considère les efforts faits par l'école maternelle pour respecter les langues d'origine (notamment par des *bilingual assistants*) comme une discrimination envers ses enfants. Bref, ce que cet homme m'a adressé dans cette salle bruxelloise est partagé par bien des parents que nous désignons comme « d'origine étrangère » ; à juste titre, ils nous prennent pour des *labbekaks*⁷ quand nous pensons savoir ce qui est bien pour eux, sans les avoir consultés. Il n'y a plus lieu de faire des généralisations sur les enfants « d'origine étrangère », car elles peuvent aboutir aussi bien à un déni de la diversité qu'à une extrapolation de celle-ci. C'est cette complexité qui marque nos villes aujourd'hui que j'appelle l'hyperdiversité.

Tout cela pour dire qu'il faut être courageux ou bien *fafoul*⁸ (et probablement les deux) pour faire un livre comme celui-ci.

D'abord parce que les vieilles querelles sur l'identité (nationale, locale, régionale, selon le lieu et le moment de l'histoire où l'on se trouve) sont toujours de mise. Il y a encore pas mal de gens qui craignent que leur pays (la république, la civilisation même) se décompose si nous acceptons que l'identité

7. Brussels pour *poltrons*.

8. Brussels pour *irréfléchi, inconsideré*.

soit multiple, mouvante et nomade, plutôt qu'unique, fixe et culturelle. L'union nationale serait menacée par l'acceptation du multilinguisme. Brassens décrivait déjà merveilleusement cette nostalgie envers un passé imaginaire dans « La ballade des gens qui sont nés quelque part ». Mais ces querelles existent toujours, et il m'arrive de temps en temps, de me faire encore traiter de « danger pour la République », quand je parle du concept d'identité multiple et du droit de choisir ses groupes de référence. Pourtant, 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. Et dans ces discussions sur l'identité, la langue joue un rôle principal. Dans le fameux rapport INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale, 2005) et le rapport Bénisti qui l'a suivi (Bénisti, 2005), le fait d'avoir une autre langue maternelle que le français était perçu comme facteur de risque de délinquance dans l'adolescence. La langue maternelle comme menace pour la sécurité intérieure, mazette, il faut le faire ! Ce qui étonne dans ce discours sécuritaire est, bien sûr, que la langue est vue comme un obstacle à la communication, plutôt que ce qu'elle a toujours été : un moyen de communication et donc un instrument à créer des liens.

Dépasser ce *zwanze*⁹ veut dire que nous ne considérons plus le multilinguisme comme la simple addition de langues, tout comme l'identité multiple n'est pas une addition d'identités, qu'on change comme on change de veste. Une fois acquis, le plurilinguisme est plutôt la capacité de penser en plusieurs langues à la fois, comme l'avance Christine Hélot, et donc, loin d'un handicap ou d'un « facteur de risque », il est plutôt un talent et une compétence.

Mais il y a plus. Réfléchir au plurilinguisme dans ce contexte d'hyperdiversité signifie également que le discours d'expert ne suffit plus. Il ne s'agit pas d'ajouter à notre expertise sur les milieux d'accueil de la petite enfance une nouvelle couche plurilinguistique. Il est question, bien au contraire, de fondamentalement repenser cet accueil. Bien sûr, il existe une expertise sur l'apprentissage des langues et sur les plurilinguismes. Mais « la bonne pratique » ne se réduit pas à cette expertise. Car, à côté

9. Brussels pour *balivernes*.

des savoirs scientifiques, il y a les savoirs et les désirs des parents. Certains d'entre eux apprécieront beaucoup l'effort pour, enfin, faire reconnaître cette partie d'eux-mêmes qu'est leur langue d'origine, dans nos institutions éducatives. Ils seront soulagés de savoir que nous avons, enfin, quitté le principe « *one size fits all* » (taille unique). Mais d'autres s'y opposeront, et nous assureront qu'ils vont bien s'occuper d'apprendre à leurs enfants leur langue maternelle et paternelle mais qu'ils attendent de nos institutions publiques qu'elles s'engagent à créer les conditions de l'ascension sociale de leur enfant. Et qu'ils aient lu Bourdieu ou non, ils comprennent parfaitement que l'ascension sociale dépend aussi du capital culturel dont la langue est partie intégrante. Bref, une pédagogie du plurilinguisme s'appuie non seulement sur des savoirs experts, mais se composera également de négociations interminables au quotidien. Justement parce que le *evidence-based practice* dont je parlais au début de cette préface, serait fondamentalement antidémocratique dans l'absence de la voix des parents.

Si la complexité de la tâche qui nous attend en décourage certains, je crains de devoir ajouter encore une couche. Cette négociation, cette pratique pédagogique que nous mettons en place, ne se limite pas à *froucheler*¹⁰ à la marge. Le travail dans les EAJE ne se fait pas à huis clos. Il se fait au cœur d'une société qui n'est pas égalitaire et où les inégalités augmentent d'année en année, selon l'OCDE (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2011). Dans la plupart des pays européens, cette inégalité socio-économique va de pair avec une inégalité linguistique. Il est plaisant de prendre connaissance du patois bruxellois dans la préface d'un livre intellectuel sur le plurilinguisme dans la petite enfance. Et certes, cette crèche bilingue franco-allemande est fort populaire, mais elle le serait probablement moins si elle était bilingue franco-berbère. Pourquoi le bilinguisme de cet enfant de famille expatriée japonaise à Bruxelles (dont la seconde langue est l'anglais) est vu comme une richesse, et pas le bilinguisme de cet enfant turcophone ? Parce que la richesse d'une langue correspond à la richesse de celui qui la possède ? Ou vice versa ?

Il est donc probablement courageux *et fafoul* de faire ce livre.

10. Brussels pour *bricoler* ou *cafouiller*.

Dans ce merveilleux livre, *Pedagogia do Oprimido*¹¹, Paulo Freire (1970) pose une question fondamentale. Il nous demande si le monde existe sans hommes. Si les montagnes, le lac, les arbres existent sans hommes. Et il répond carrément « não¹² ».

On ne peut pas séparer l'objectif du subjectif, nous explique-t-il. Le déni de subjectivité quand on analyse la réalité, ou quand on agit dans la réalité, serait de l'objectivisme. D'autre part, le déni de l'objectivité dans l'action ou la réflexion serait du subjectivisme conduisant à la position du solipsisme, qui nierait l'action même, puisqu'elle nie la réalité objective. Nier l'importance de la subjectivité dans le processus de la transformation du monde et de son histoire serait simpliste. Ce serait admettre l'impossible : un monde sans hommes. Cette position objectiviste est tout aussi ingénue que celle du subjectivisme, qui postule l'homme sans monde. L'homme et le monde n'existent pas séparément mais en interaction continue. S'il est vrai que l'homme produit la réalité sociale, alors changer cette réalité est une tâche historique, la tâche de l'homme.

Voilà quelle est, pour moi, la tâche qu'entreprend ce livre : nommer les choses, les nommer différemment et donc transformer la réalité. Sans naïveté quant à la difficulté de la tâche. Mais sans fausse modestie non plus. En espérant que, comme l'a dit Maalouf (1998), un jour nos petits-enfants trouvent ce livre sur un marché aux puces et s'étonnent qu'il fut un temps où l'écriture de ce genre de livre était nécessaire.

Non, peut-être¹³ !

BIBLIOGRAPHIE

- BARNETT, W.S. ; MASSE, L.N. 2007. « Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications », *Economics of Education Review*, 26, p. 113-125.
- BÉNISTI, J.A. 2005. *Rapport de la commission prévention du groupe d'étude parlementaire sur la sécurité intérieure*, Paris, Assemblée nationale.
- BRASSENS, G. 1972. « La ballade des gens qui sont nés quelque part », dans *Fernande*, Éd. Philips.

11. Pédagogie des opprimés.

12. Non.

13. Brussels pour *Bien sûr que oui* !

- BURGER, K. 2010. « How does early childhood care and education affect cognitive development ? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds », *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), p. 140-165.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do Oprimido*, New York, Herder and Herder.
- HECKMAN, J.J. 2006. « Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children », *Science*, 312(5782), p. 1900-1902.
- INSTITUT NATIONAL DE LA SANTÉ ET DE LA RECHERCHE MÉDICALE. 2005. *Troubles de conduite chez l'enfant et l'adolescent*, Paris, INSERM.
- MAALOUF, A. 1998. *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- MOSS, P. 2013. « The relationship between early childhood and compulsory education : a properly political question », dans P. Moss (sous la direction de), *Early Childhood and Compulsory Education : Reconceptualising the Relationship*, Londres, Routledge.
- MOZÈRE, L. ; JONAS, I. 2011. « On "garde" des vaches mais pas les enfants. » *Paroles d'auxiliaires de puériculture en crèche*, Toulouse, érès.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. 2011. *Divided we sSand*, Paris, OECD.

Christine Hélot
Marie-Nicole Rubio

Introduction

Le développement du langage chez le bébé et le jeune enfant est un phénomène qui fascine autant les parents que les chercheurs qui travaillent dans le domaine de la psycholinguistique. Alors que l'enfant acquiert cette extraordinaire faculté humaine, il apprend à la fois à parler et à parler une langue, parfois deux, ou même plusieurs. En effet, de nombreux enfants vivent de nos jours dans des situations linguistiques qui, dès le plus jeune âge, les mettent en contact non seulement avec une mais avec deux ou plusieurs langues. Si le multilinguisme a toujours existé et reste beaucoup plus répandu que le monolinguisme, les mouvements migratoires croissants dus à la mondialisation des échanges ont donné une nouvelle visibilité aux phénomènes de contacts de langues, de bilinguisme et de plurilinguisme.

Les structures d'accueil de la petite enfance, dont il est question dans cet ouvrage, ne peuvent plus les ignorer, puisque de plus en plus d'enfants en situation de bilinguisme ou de plurilinguisme familial les fréquentent. De nombreuses questions sur le langage et les langues – au pluriel – confrontent à la fois les responsables politiques, les personnels éducatifs, les familles et les chercheurs qui s'intéressent au bien-être des jeunes enfants. Comment, par exemple, accueillir une famille allophone qui arrive en France sans connaissance de la langue française ? Quels conseils donner à des parents qui désirent transmettre leur langue d'origine ? À ceux qui parlent chacun une langue différente à leur enfant ? Que penser de ceux qui veulent transmettre l'anglais alors que cette langue n'est pas leur langue native ? Mais aussi : comment

s'adresser aux enfants eux-mêmes qui, à ce stade de leur développement, acquièrent la faculté de langage, apprennent à parler en rencontrant en dehors de leur environnement familial une langue qu'ils n'ont jamais entendue auparavant ? Enfin, comment penser l'articulation entre les structures préscolaires et l'école elle-même ainsi que la préparation à des apprentissages plus formels et plus abstraits dont la réussite dépend en grande partie des compétences en français ? Car peut-on imaginer le plurilinguisme dans les structures d'accueil de la petite enfance sans en penser les conséquences pour l'école dans son ensemble ? À quoi bon soutenir le bilinguisme familial en crèche si l'enfant qui entre à l'école élémentaire se voit interdit de parler dans sa langue première en classe ou dans la cour ?

Nous avons choisi d'utiliser le terme de plurilinguisme comme titre de cet ouvrage pour insister sur la dimension individuelle des phénomènes de contacts de langues. Les langues n'existent qu'au travers des individus qui les parlent (ou les écrivent, ou les signent dans le cas des sourds) et quand des personnes parlent plusieurs langues, c'est bien au niveau individuel que les langues sont en contact avant tout. En Europe, le terme « plurilinguisme » est préféré en général à celui de « multilinguisme », qui fait référence à des situations de contact de langues au niveau social. C'est donc le multilinguisme qui questionne nos rapports aux langues, la langue nationale et les autres langues, qui soulève des débats idéologiques sur le multiculturalisme et sur les bienfaits ou méfaits supposés du bilinguisme, et qui implique de repenser les politiques linguistiques éducatives afin d'imaginer de nouveaux modèles pédagogiques en milieu éducatif.

En retenant le terme de plurilinguisme, nous voulons interroger le langage et les langues du jeune enfant fréquentant une crèche, un jardin d'enfants ou une école maternelle, et proposer un ensemble de travaux de recherche qui visent à informer les responsables éducatifs, les familles et les chercheurs sur les avancées dans ce domaine. Le langage, les langues et le plurilinguisme sont donc au cœur des réflexions menées par les différents chercheurs qui ont contribué à cet ouvrage. Ces problématiques sont évoquées selon divers points de vue disciplinaires, différentes approches méthodologiques, et explorées dans sept contextes plurilingues en Europe. L'objectif central de l'ouvrage est non seulement d'aborder les liens très complexes

entre développement langagier en contexte multilingue et bien-être des enfants, des familles et des acteurs éducatifs, mais aussi d'en saisir les enjeux politiques, idéologiques, éthiques et éducatifs. Car il s'agit de surcroît de réfléchir à la façon dont nous envisageons l'accueil des personnes non francophones, de questionner nos attitudes face à la différence et à ce que cela nous renvoie de nos positionnements idéologiques, de nos représentations du monolinguisme, et de nos engagements pédagogiques. Comment pourrions-nous imaginer des structures d'accueil de la petite enfance où la diversité des langues et des cultures serait vécue comme une richesse et non comme une menace, et où intégration ne serait plus synonyme d'assimilation ?

Les structures de la petite enfance ont une longue expérience de la prise en compte de la singularité de chaque enfant et de la pluralité culturelle des familles, et certaines ont même su inventer au fil du temps de nouvelles formes d'hospitalité langagière où diverses langues et cultures se côtoient sereinement. Les professionnels de la petite enfance sont formés à la coéducation avec les parents, à assurer la sécurité physique et affective des jeunes enfants. De plus, on dispose aujourd'hui de nombreuses recherches sur le développement langagier du jeune enfant (Bernicot, 1998 ; Brown, 1976 ; Cook, 1979 ; Bruner, 1987 ; Bruner et Haste, 1987 ; Boysson-Bardies, 1996 ; Clark, 2003, François et coll., 1984 ; Kail et Fayol, 2000 ; Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2003 ; Lightbown et Spada, 2006 ; Mehler et Dupoux, 1990 ; Rondal, 2006 ; Wells, 1987, etc.). On sait qu'il existe différents stades d'acquisition du langage, du babil aux premiers mots puis aux premières phrases et quelle que soit la langue concernée, mais aussi que l'entrée dans la langue est fondamentalement liée à une expérience sociale. L'enfant apprend à parler en communiquant avec sa mère, son père, les personnes qui prennent soin de lui, et qui sont attentives à ses besoins, à ses regards, à ses questions. Mais que sait-on de l'utilisation du langage en structures d'accueil, où les échanges langagiers ne sont plus toujours des échanges en dyade comme entre une mère et son enfant, où différentes personnes s'adressent au jeune enfant chacune à sa façon ? Et que se passe-t-il pour l'enfant quand la langue de la crèche ou du jardin d'enfants n'est pas celle qu'il entend chez lui ?

Plus spécifiquement, c'est l'articulation entre l'acquisition du langage en milieu familial et son développement dans les premières structures éducatives, en contexte plurilingue, que nous avons voulu aborder lors d'une journée d'études internationale organisée en 2011 par l'université de Strasbourg en collaboration avec l'association strasbourgeoise Le Furet¹. D'un point de vue théorique, les débats ont porté : sur diverses notions terminologiques telles que celles de bilinguisme, plurilinguisme, diversité, superdiversité, interculturalité ; sur la différence entre acquisition, apprentissage ou évolution du langage (selon le terme utilisé par François²) ; sur l'opposition langage/langue ; sur les distinctions entre enseignement et transmission, socialisation première et seconde, etc. Ces débats furent également ancrés dans une réflexion d'ordre didactique et pédagogique, puisqu'il s'agissait de réfléchir aux stratégies à mettre en œuvre pour construire des liens entre les savoirs langagiers acquis en contexte familial et ceux développés dans les structures éducatives de la petite enfance.

Si les professionnels de la petite enfance tout comme les chercheurs sont bien conscients de l'importance du développement langagier du jeune enfant qui fréquente très jeune une crèche, ou un peu plus tard un jardin d'enfants, mettent-ils toujours le langage et les langues au centre de leurs préoccupations ? Se posent-ils la question de savoir si l'enfant parle autant en jardin d'enfants ou à l'école maternelle qu'il le fait à la maison ? Est-on sûr de lui offrir un environnement langagier riche et des relations affectives sécurisantes pour qu'il puisse s'exprimer, se faire comprendre et comprendre ses nouvelles expériences ? Les acteurs éducatifs qui travaillent dans les structures de la petite enfance sont-ils toujours conscients des enjeux du développement langagier ? Ne devrait-on pas toujours rappeler l'importance cruciale de cette dimension langagière dans toute structure de la petite enfance, afin de s'assurer que les règles de fonctionnement, et les choix pédagogiques mis en œuvre ne rendent pas les enfants silencieux ? Tout comme dans leurs échanges en famille, les enfants en crèche et jardin d'enfants ont besoin de répéter des énoncés, d'être sollicités linguistiquement dans des

1. <http://www.lefuret.org/>

2. Voir l'article publié en pdf sur Internet et intitulé « Psycholinguistique. L'évolution du langage et de la langue chez l'enfant ».

échanges qui stimulent la communication, qui répondent aux incessantes questions des enfants de 3 ans et qui les incitent à s'exprimer en jouant seuls ou avec d'autres enfants.

Il ne s'agit donc pas, comme le conçoivent les programmes d'école maternelle, de mettre en œuvre des « activités langage » à différents moments de la journée, mais bien de penser le langage au cœur de la vie de l'enfant dans des échanges qui offrent une sécurité affective pour qu'il s'exprime, qui visent à développer sa curiosité et à nourrir sa créativité à tout moment de la journée. D'où l'importance, pour tout responsable éducatif travaillant en structure de la petite enfance, de réfléchir à la qualité de l'environnement proprement linguistique et communicationnel que l'on va offrir aux jeunes enfants.

Au-delà du développement langagier de chaque enfant, qui implique l'apprentissage d'une langue, ou de plusieurs, la problématique centrale de cet ouvrage concerne les enfants qui vivent un développement langagier bilingue ou plurilingue. Ces enfants acquièrent leur faculté de langage par le biais de deux langues (ou plus), soit deux systèmes linguistiques différents. Le bilinguisme familial existe sous de multiples configurations qui rendent son étude complexe. De nombreux facteurs font de chaque enfant bilingue un cas spécifique qu'il convient de ne pas simplifier. Ainsi on pourra rencontrer la situation d'un enfant dont le père parle français à la maison et la mère turc : cet enfant est en situation de bilinguisme familial, et s'il vit en France, ce bilinguisme concerne deux langues de statut inégal. Par contre si ce même enfant vit en Turquie, la relation entre ses deux langues ne sera pas de même nature et il ne vivra pas son bilinguisme de la même façon. Enfin, une famille dans cette situation aura sans doute du mal à toujours utiliser les langues de façon séparée, et à empêcher la langue de l'environnement de dominer dans les pratiques linguistiques familiales. Un locuteur monolingue extérieur aura tendance à juger négativement ces mélanges de langues, ou ce parler bilingue (Lüdi et Py, 1986) caractéristique des bilingues partout dans le monde.

Si l'on situe notre exemple en France, le jeune enfant bilingue franco-turc qui fréquente une structure d'accueil en français (la langue que lui parle son père) va vivre une continuité linguistique, mais la langue de sa mère pourra être mise en danger si