

DIALOG

Une publication du projet 'Developing Multilingual Pedagogies in Early Childhood' - traduction

Kirsch, Mortini, Andersen, Aleksić

Traduction : Kirsch, Mortini, Marques, Pickel



Octobre 2018

Le projet de recherche « MuLiPEC » (Developing Multilingual Pedagogies in Early Childhood)



DR. CLAUDINE KIRSCH,

Professeure en didactiques de langues, Université du Luxembourg, directrice du projet de recherche



DR. KATJA ANDERSEN,

Professeure en sciences naturelles à l'école primaire, Université du Luxembourg



DR. GABRIJELA ALEKSIĆ,

Psychologue, Université du Luxembourg



SIMONE MORTINI,

Chercheuse en formation doctorale dans le projet « MuLiPEC », Université du Luxembourg



LAURENCE DI LETIZIA,

Institutrice, assistante dans le projet



Photo du magazine DIALOG (publié par Mindforest)

Le projet « MuLiPEC »¹ soutient le plurilinguisme dans la petite enfance. D'une part, il offre des formations pour les enseignant.e.s et les éducat.eur.rice.s travaillant dans les établissements de l'éducation formelle et non-formelle de la petite enfance. Ces professionnels doivent acquérir des connaissances sur le développement langagier et la pédagogie du plurilinguisme et développer des compétences spécifiques aidant à les appliquer. D'autre part, l'équipe de recherche étudie l'effet de cette formation sur leurs attitudes et pratiques, en particulier les méthodes, les activités et les stratégies.

Les deux formations continues auxquelles participaient 46 enseignant.e.s et éducat.eur.rice.s portaient sur le multilinguisme, les théories d'apprentissage langagières, les principes et les méthodes didactiques. Parmi ces 46 professionnels, sept ont été choisis pour prendre part au projet de recherche de septembre 2016 à septembre 2017 : trois issus d'un cycle 1 (préscolaire et éducation précoce) et quatre d'institutions non-formelles (une crèche et une maison relais pour enfants). Au cours de six séances d'échange, ils ont pu développer leurs connaissances, les appliquer dans leur institutions et discuter de leurs activités filmées en groupe. L'équipe de recherche a également suivi ces professionnels dans les établissements scolaires et Claudine Kirsch leur a proposé un *coaching* individuel.

Les méthodes de recueil de données du projet étaient variées : enregistrements vidéo, observations, entretiens et un questionnaire. Les méthodes d'analyse étaient également variées : analyses thématiques, analyses de conversation et d'interaction, *t*-test et analyses de corrélation. Les résultats de cette recherche ont permis d'approfondir notre compréhension de la pédagogie du plurilinguisme et de son application.

Claudine Kirsch

¹ <https://mulippec.uni.lu>

Concepts linguistiques d'une formation multilingue



De nouvelles lois sur l'éducation plurilingue dans l'éducation formelle et non-formelle sont entrées en vigueur en 2017 au Luxembourg. Les professionnels se voient, par cette réforme, chargé.e.s de développer les compétences des enfants en luxembourgeois, les initier à la langue française et valoriser leur langue familiale. La politique langagière qui s'inscrit dans l'égalité des chances a comme objectif de préparer les enfants à une société plurilingue, de développer leurs compétences linguistiques et sociales et de leur permettre une ouverture culturelle. La mise en œuvre de ce genre de programme est toutefois complexe.

Des études portant sur les programmes de formation multilingue en Allemagne ont montré que l'accent est placé sur la langue majoritaire et que les langues familiales ne bénéficient d'aucun espace². L'idéologie du « maintien du monolinguisme »³ prédomine et beaucoup de professionnels suivent l'approche « une personne - une langue », où les enfants apprennent à séparer leurs langues⁴. Ce focus sur le monolinguisme se heurte à la fois à la réalité de vie des enfants et aux découvertes scientifiques récentes. Le but pour les institutions éducatives sera de rompre avec les habitudes monolingues pour mieux prendre en compte la diversité culturelle et linguistique des enfants, en développant les compétences pédagogiques et les connaissances sur l'apprentissage langagier des professionnels.

Un des objectifs du projet MuLiPEC a été de familiariser le personnel avec de nouvelles théories langagières. Nos concepts pédagogiques reposent sur les théories socio-constructivistes qui comprennent l'acquisition langagière comme un processus actif, dynamique, cognitif, social et émotionnel auquel participent divers acteurs. Les linguistes s'accordent sur le fait que les enfants développent leurs langues en dialoguant et en interagissant avec différents partenaires notamment pendant des activités culturelles authentiques et significatives⁵. Dans le cas où les enfants sont impliqués de manière émotionnelle et cognitive dans ce dialogue, ils peuvent comprendre des énoncés et se les approprier. Ils acquièrent de nouvelles structures linguistiques en imitant ceux-ci, en les transformant, en les analysant et en réfléchissant sur la langue. Les adultes et d'autres enfants soutiennent l'apprentissage des langues en encourageant l'enfant à parler, en communiquant beaucoup avec lui et en lui offrant des expériences avec le langage écrit⁶.

Claudine Kirsch

² Kratzmann, J., Jahreiss, Frank, M., Ertanir, B., & Sachse, S. (2017). Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(3), 133–140.

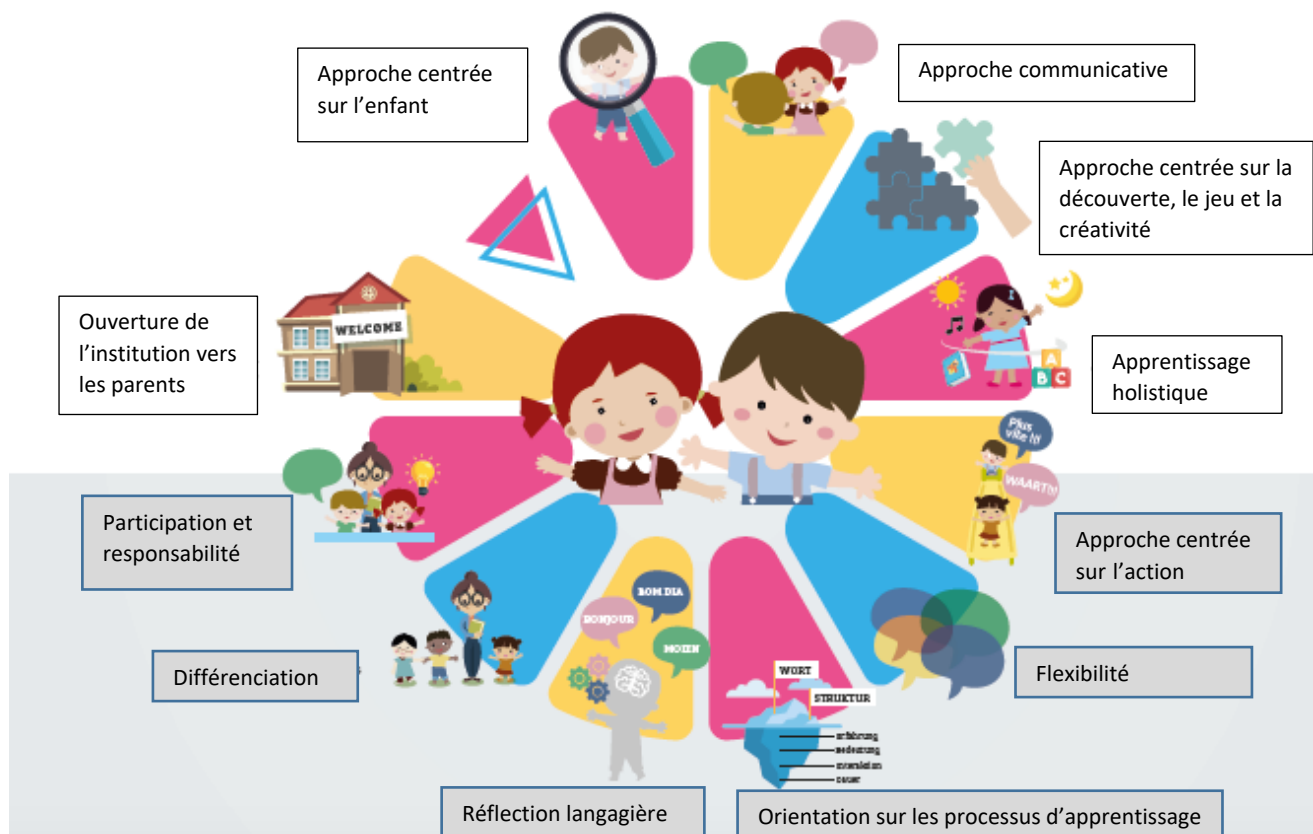
³ Lengyel, D. (2011). Frühkindliche Bildung. In B. Marschke & H.U. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 93-101). Wiesbaden: Springer.

⁴ Panagiotopoulou, A. (2016). *Mehrsprachigkeit in der Kindheit: Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. WiFF Expertise N. 46. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

⁵ Swain, M., Kinnear, P., & Steinmann, L. (2010). *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*. Bristol, England: Multilingual Matters. MM Textbooks.

⁶ List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. WiFF Expertise. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Concepts pédagogiques langagiers



Infographie originale du magazine DIALOG, pages 4 et 5

Translanguaging

Le *translanguaging*⁷, donc le fait d'avoir recours à tout son répertoire linguistique et non-linguistique, est une pratique communicative normale de personnes monolingues et plurilingues. La pédagogie du *translanguaging* a comme objectif de mettre en place, de manière consciente et stratégique, cet usage dynamique et flexible de la langue lors de l'apprentissage. Des études montrent que le *translanguaging* aide les apprenants à faire des expériences, à construire un savoir et à renforcer leur identité linguistique. Le *translanguaging* est un pilier de la pédagogie plurilingue centrée sur les apprenants laissant des choix concernant l'utilisation des langues. De cette manière, la participation des enfants augmente ce qui contribue à l'inclusion⁸. Le concept repose sur de nouvelles théories sociolinguistiques émanant d'un bilinguisme dynamique. Des études en neuroscience montrent que les langues ne sont pas organisées de façon séparée dans le cerveau, mais qu'elles sont toutes et constamment activées. Cela permet un changement rapide d'une langue à l'autre. De nouvelles théories sur l'apprentissage des langues montrent que l'acquisition linguistique est dynamique et flexible et qu'une séparation des langues stricte et forcée n'est pas requise afin de garantir leur apprentissage.

Claudine Kirsch

⁷ García, O. & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

⁸ Kirsch, C. (2017). Young children capitalising on their entire language repertoire for Language Learning at School. *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), 39-55.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654.

Lecture dialogique

Si on parle de lecture dialogique, il s'agit d'une lecture sous forme de dialogue pendant lequel les enfants prennent un rôle actif : ils interagissent avec un adulte et ensemble ils racontent une histoire. Contrairement à la lecture classique, le point central consiste ici à raconter une histoire au lieu de simplement la lire⁹. La contribution de l'enfant est souhaitée et l'adulte accueille volontiers la participation au lieu de la trouver gênante. Pour encourager les enfants à devenir des narrateur.rice.s actif.ve.s et à dialoguer, le personnel peut employer plusieurs stratégies : poser des questions stimulantes (par exemple qui, où, quand, pourquoi ou des questions ouvertes), donner des stimuli (par exemple à travers le regard ou des manifestations spontanées), utiliser les contributions des enfants et les développer, complimenter les enfants, intégrer leurs expériences et leur quotidien dans le dialogue et les encourager à raconter dans leurs propres mots. À travers un dialogue avec les adultes jouant le rôle « d'auditeurs actifs », les enfants développent des compétences langagières. Des études montrent que la lecture sous forme de dialogue améliore ces compétences¹⁰.



« Au fur et à mesure je me retire de l'histoire. D'abord, je la raconte seule, puis je la raconte avec l'aide des enfants. Finalement je les laisse la raconter eux-mêmes. Cela permet aux enfants d'assimiler l'histoire. »

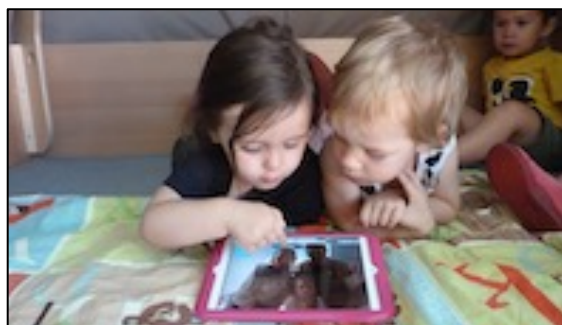
Simone Mortini

La multimodalité

La multimodalité en communication se rapporte à différentes formes d'expressions verbales et non-verbales. En ce qui concerne la communication verbale, elle implique l'utilisation de langues diverses, complétée avec la communication non-verbale telle que la mimique ou les gestes¹¹.

Dans les groupes d'enfants âgés de 2 à 4 ans parlant différentes langues et n'ayant pas encore appris le luxembourgeois, les professionnels ont recours à la multimodalité pour communiquer avec les enfants. La multimodalité les aide à s'assurer que tous les enfants du groupe suivent les explications, les questions et les histoires.

Katja Andersen



⁹ Whitehurst, G.J., Falco, F.L. Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca M.C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading, *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

¹⁰ Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In: S. Roux (Ed.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109-129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

¹¹ Hélot, C., Sneddon, R., & Daly, N. (2015). *Multilingual Classrooms: From multiliteracy to multimodality*. Croydon: CPI Group.

Linguistic landscapes

Par *linguistic landscapes*¹² on entend la représentation d'un paysage linguistique dans un espace, comme par exemple sur les murs, des panneaux, ou dans des collections d'ouvrages. Le *linguistic landscape* a pour but de représenter et de valoriser l'hétérogénéité linguistique des enfants et le plurilinguisme dynamique présent dans un groupe. Les professionnels ne se limitent pas aux langues officielles du pays, mais montrent aux enfants qu'il existe beaucoup d'autres langues afin d'éviter de créer une hiérarchie des langues, mais aussi pour maintenir une certaine justice sociale.

En prenant la langue des enfants comme base, les professionnels peuvent utiliser le matériel du *linguistic landscape* comme support pédagogique. Pour initier des interactions, les enfants et leurs familles peuvent apporter, par exemple, des livres dans leur langue familiale, lesquels sont exposés et racontés avec la participation des familles. Un autre exemple est le projet d'un « mur plurilingue », sur lequel sont exposés aussi bien des mots dans différentes langues, que des photos, textes et objets importants pour les familles et les enfants. Des études montrent que la prise en considération des ressources plurilingues des enfants et de leurs textes authentiques et multimodaux a un effet important sur la conscience linguistique, l'acquisition langagière, les compétences de lecture et d'écriture, et l'intérêt accordé aux langues et aux cultures.

Simone Mortini



Photo originale du magazine DIALOG, p. 9

Le dictionnaire multilingue

Les professionnels et les parents ont créé des dictionnaires avec des mots et expressions les plus fréquents dans plusieurs langues.

¹² Gorter, D. (2018). Linguistic Landscapes and trends in the study of schoolsapes. *Linguistics and Education*, 44, 80-85.

La langue au quotidien et dans des activités dédiées au développement linguistique

Les enfants apprennent des langues en les utilisant dans des contextes variés. Le luxembourgeois est utilisé quotidiennement dans les institutions de l'éducation formelle et non-formelle aussi bien par les enfants que par les adultes. Cependant, ce n'est pas forcément le cas pour le français et les langues familiales. De nombreux éducat.eur.rice.s ont expliqué qu'ils ont permis aux enfants d'utiliser leur langue familiale, car cela a facilité les interactions entre les enfants.

« Je pense que la langue joue un rôle important pour eux. Le fait de savoir qu'ils peuvent utiliser la langue qu'ils ont à leur portée avec d'autres enfants, crée de nouveaux liens entre ces derniers. Ils savent qu'ils peuvent avoir recours à une autre langue que le luxembourgeois, sans que l'institutrice ne les gronde. »

Une autre institutrice a remarqué que les enfants ne réagissaient plus de la même manière, depuis que l'utilisation de leur langue familiale leur a été permise avec leurs ami.e.s et avec les adultes. Elle constate qu'elle-même a changé sa manière d'agir avec les enfants.



Lorsque les enfants utilisent leur langue familiale lors d'activités libres, il peut arriver que les enfants qui partagent la même langue jouent ensemble, alors que d'autres ne peuvent pas prendre part au jeu. Il est dès lors important que le personnel veille à ce qu'aucun enfant ne soit exclu. Les rituels et les activités communes permettent la participation de tous les enfants. Alors que la planification d'activités langagières est nouvelle pour certain.e.s éducat.eur.rice.s, d'autres ont remarqué que les enfants apprenaient vite les langues au quotidien. Ils ont notamment remarqué que les enfants reprennent des mots et des structures pendant qu'ils déjeunent ou qu'ils jouent. Les éducat.eur.rice.s ont consciemment fait attention à leur usage de la langue, ainsi qu'à leurs stratégies langagières (par exemple elles ont élaboré, reformulé, posé des questions pour stimuler l'enfant et l'amener à interagir), et elles ont également mis au point des séquences d'activités utiles, auxquelles les enfants ont pu avoir recours au quotidien.

« J'ai toujours cru que j'étais obligée de faire une activité langagière pour faire apprendre une langue. Les enfants apprennent plus au quotidien que j'aurais pu penser. Maintenant je réalise des activités avec moins de pression et plus de plaisir. Les enfants reprennent le vocabulaire rencontré dans un livre, une histoire, un thème, (en classe) et le répètent sans cesse. Tout est lié. »

Claudine Kirsch

Rituels



Les routines structurent le quotidien et apportent une orientation temporelle aux enfants. Les rituels, comme par exemple les rimes ou les chansons, servent également de transition d'une routine à l'autre¹³. Elles apportent une sécurité supplémentaire aux enfants et favorisent le développement de compétences sociales ainsi que le sentiment d'être dans le groupe.¹⁴ Pour prendre l'exemple de la crèche, chaque matin, l'éducatrice et un petit enfant de trois ans ont un rituel spécial pour dire au revoir aux parents. L'éducatrice s'adresse à l'enfant en allemand, sa langue de famille, en attendant de voir partir la voiture des parents. Cette manière de procéder facilite la transition entre la maison et la crèche.

Des chansons et des rimes ont été introduites dans tous les établissements, notamment au moment des repas ou du rangement, et ce en plusieurs langues. D'autres rituels concernaient la mise en place d'un « train » au moment d'un changement de salle ou encore d'une salutation au moment du cercle matinal. Finalement, les éducatrices avaient recours au plurilinguisme dans la crèche. Elles ont utilisé la langue familiale des enfants et leur ont laissé le choix de la langue qu'ils désiraient utiliser pour la « chanson de bienvenue ».

Les rituels renforcent l'apprentissage des langues. La répétition de formules et structures encourage les enfants à répéter les mots et expressions, à se les approprier et à les utiliser eux-mêmes. Dans une classe d'éducation précoce, les enfants ont appris une « chanson de bienvenue ». Une fille âgée de 3 ans s'est appropriée la chanson et l'a transformée après avoir vu l'image d'une vache avec un autre petit garçon. Elle a remplacé le nom propre « vache » dans la chanson par le terme équivalent en portugais. Puis, elle a chanté : « Bonjour *vaca*, bonjour *vaca*, es-tu là ? Je suis là ! Bonjour *vaca* ».

Simone Mortini

¹³ Maloney, C. (2000). The Role of Ritual in Preschool Settings. *Early Childhood Education*, 27(3), 143-150.

¹⁴ Scully, P., & Howell, J. (2008). Using Rituals and Traditions to Create Classroom Community for Children, Teachers, and Parents. *Early Childhood Education Journal*, 36, 261-266.

Histoires

Edelenbos et al. (2006)¹⁵ expliquent que les histoires jouent un rôle important dans l'apprentissage langagier des enfants, non seulement parce qu'elles s'intéressent naturellement aux histoires et laissent libre cours à leur imagination, mais aussi parce que les histoires font partie de la structure narrative en communication ; celle-ci étant nécessaire pour tout apprentissage langagier.

La narration d'histoires permet un premier contact avec la lecture. Les histoires contiennent un langage complexe et décontextualisé que les enfants ne rencontrent pas au quotidien, mais qui est cependant très important pour l'acquisition langagière. La lecture régulière facilite le développement des compétences orales et narratives et contribue à la réussite scolaire (Wells, 1986¹⁶). La participation active et l'identification avec les protagonistes ont un impact positif sur les compétences sociales et émotionnelles des enfants et sur leur identité.

Dans les crèches et les écoles du projet, les livres jouaient un rôle très important. À travers la lecture dialogique, l'institutrice du préscolaire racontait plusieurs histoires sur les couleurs de façon multilingue. Elle mettait en place différentes activités multilingues (p. ex. chansons, rimes, ateliers d'art, narration sur l'application « iTEO »¹⁷) qui reprenaient les couleurs de façon authentique tout au long de la journée¹⁸. Dans l'éducation précoce, regarder et discuter des livres après le petit-déjeuner ou comme activité planifiée dans le cercle matinal faisait partie de la routine quotidienne. L'institutrice et l'éducatrice ne se restreignaient pas à la langue luxembourgeoise mais racontaient aussi des histoires en français ou en portugais. Pendant toute l'année, elles laissaient le choix des langues aux enfants, elles étaient à leur écoute et reprenaient leurs expressions en offrant des alternatives en luxembourgeois. Après quelques semaines seulement, les enfants, qui au début de l'année scolaire ne connaissaient aucun mot en luxembourgeois, commençaient à intégrer certains mots. A titre illustratif¹⁹ : Frédéric pointe sur un animal dans un livre et raconte en portugais que celui-ci mange de l'herbe. L'institutrice approuve : « oui, il mange de l'herbe ». Quand Frédéric pointe sur un autre animal, l'institutrice fait pareil en demandant : « que mange-t-il? ». Quand Frédéric répond : « uvas » (raisins), elle dit : « oui, ce sont peut-être des raisins ». Frédéric pointe encore une fois et dit : « uva rout » (raisin rouge). L'institutrice corrige doucement : « ah, ce sont des cerises ». De cette façon, les enfants développaient leurs langues grâce aux histoires et aux interactions multiples.

Simone Mortini



¹⁵ Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis*

¹⁶ Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

¹⁷ <https://iteo.uni.lu>

¹⁸ „Sprooche mat Geschichten a Reimer am C1“

¹⁹ „Sproochen am Alldag an engem Précoce“ & Video „Sprooche mat Geschichten a Reimer am Précoce“

Utilisation de rimes pour développer le plurilinguisme



L'utilisation de rimes est particulièrement importante pour le développement langagier chez l'enfant. La répétition, la structure claire et le rythme des rimes aident les enfants à les mémoriser facilement²⁰. Comme les rimes abordent des thèmes qui intéressent les enfants, ceux-ci s'impliquent davantage dans les activités. Les rimes familiarisent les enfants avec des expressions et structures grammaticales avec lesquelles ils sont rarement en contact dans le langage courant. Grâce aux rimes ils apprennent à connaître des structures et des mots plus complexes, qui les préparent au langage écrit²¹. Les éducateurs dans la maison relais pour enfants, qui ont pris part au projet MuLiPEC, ont utilisé des rimes de manière productive pour développer le plurilinguisme chez l'enfant. Pour citer un exemple, ils ont fait apprendre une rime en allemand portant sur un crocodile : « Es war einmal ein Krokodil, das fraß und fraß unheimlich viel, es schmatzte und schmatzte, bis es platzte.²² ». Une chaussette, transformée en crocodile pour l'activité, a servi de marionnette. Les enfants ont également fabriqué un crocodile avec des pinces à linge.

Katja Andersen

Pratique plurilingue grâce aux chansons

Grâce à leur mélodie, à leur rythme et à la répétition du refrain, les chansons contribuent à développer la langue chez les enfants²³. Elles sont souvent utilisées dans l'éducation des jeunes enfants, comme par exemple les chansons d'anniversaire. Toutefois, les chansons ne sont pas toujours contextualisées et ne suffisent pas pour faire apprendre des langues.

La pratique plurilingue observée au cours du projet MuLiPEC montre que les professionnels utilisent les chansons dans divers contextes. Par exemple, le personnel de l'éducation précoce a lu le livre « Die Raupe Nimmersatt » en deux langues et a proposé une chanson en portugais parce que beaucoup d'enfants parlaient portugais ou créole à la maison. L'enthousiasme se lisait sur leurs visages lorsqu'ils chantaient la chanson²⁴. Le personnel de l'éducation précoce intégrait des chansons dans des rituels. Pendant le cercle matinal, les adultes et les enfants chantaient des chansons luxembourgeoises telles que « Moien », « Wa mir an der Schoul sinn » et « Et kënn e klengen Zuch gefuer ». petit déjeuner, ils chantaient « Gudden Appetit » en luxembourgeois et en français, et « Mir raumen » après les activités libres. Ces chansons aidaient à structurer la journée et ont promu l'apprentissage des langues²⁵.

Katja Andersen

²⁰ Bodden, V. (2010). *Poetry basics: Nursery rhymes*. Mankato: Creative Education.

²¹ Günnewig, H. (2015). Mit Versen in die Welt, *Beiträge zur Plurilingualen Bildung. Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter* (Band 3). Dudelange: MENJE, 73–100.

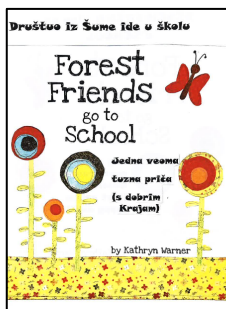
²² „Sproochen am Alldag an enger Maison Relais“

²³ Tomlinson, M. M. (2013). Literacy and Music in Early Childhood: Multimodal Learning and Design. *SAGE Open*, July-September 2013: 1–10.

²⁴ „Sproochen am Alldag an enger Crèche“

²⁵ „Sproochen am Alldag an engem Précoce“

Une multitude de contextes, de méthodes et d'activités



Pour que les enfants acquièrent des langues, ils doivent utiliser les mots et structures appris dans divers contextes. La tâche du personnel est de mettre en place des espaces linguistiques au cours desquels les enfants peuvent communiquer ensemble. Toutefois, il ne s'agit pas de « devenir prof de langues » ou de focaliser sur l'apprentissage du vocabulaire. Les trois exemples suivants illustrent bien la manière de laquelle les participant.e.s du projet MuLiPEC ont réussi à « démêler » la langue chez l'enfant.

Une institutrice a mis en place un projet interdisciplinaire sur le sujet des éléphants. L'objectif portait entre autre sur le développement de savoir, comme par exemple sur l'apparence de l'éléphant, sur sa taille et sur son alimentation. Les enfants ont regardé des vidéos en allemand et en français et ont ensuite discuté en luxembourgeois. Ils ont comparé les éléphants avec d'autres animaux et ont développé par la même occasion des notions en mathématiques, telles les mesures (« l'éléphant est plus grand que ... ».) Les notions correspondant aux formes et aux couleurs ont été abordées lors d'activités de coloriage et de travaux artistiques. L'institutrice a également mis en place des activités linguistiques pour développer la conscience phonologique et pour familiariser les enfants avec quelques lettres de l'alphabet.

Le personnel de l'éducation précoce a mis en place un projet basé sur des albums avec l'objectif de familiariser les enfants avec les livres et l'emploi de plusieurs langues. Les enfants ont choisi les thèmes en accord avec le personnel, et celui-ci s'est ensuite chargé de trouver un livre adéquat et de raconter les histoires sous forme de dialogue. Les thèmes choisis n'ont pas seulement été utilisés pour raconter des histoires; ils ont également servi lors d'activités comme le *memory*, la mise en scène ou lors de travaux manuels. Afin de renforcer le plurilinguisme, les histoires ont été racontées en luxembourgeois et en français, mais également en arabe ou en portugais, avec l'aide des parents. Les parents ont apporté leur aide en traduisant l'histoire « Forest Friends Go to School » de sorte à ce que chaque enfant puisse avoir un livre dans sa langue familiale.

Les éducatrices travaillant à la crèche ont décidé de raconter l'histoire d'un lapin qui tombe et qui se fait mal en luxembourgeois et en français²⁶. Elles ont été très attentives à leurs voix, gestes et mimique, et aux détails des images. Les enfants ont participé de manière spontanée et ont pris part à l'histoire dans différentes langues. Les éducatrices ont reformulé des phrases, ont élaboré le contenu ou ont posé des questions. Par ailleurs, les enfants ont appris une chanson en luxembourgeois sur un lapin et l'ont ensuite représentée de manière scénique. Ils cherchaient également des objets-clés de l'histoire, cachés par les éducatrices parmi d'autres objets. Ils représentaient et verbalisaient dans « le cercle du matin » des sentiments tels que la tristesse, la peur ou encore la joie. De cette façon, les expressions et énoncés étaient toujours utilisés dans des situations authentiques.

Claudine Kirsch

²⁶ „Sprooche mat Geschichten a Reimer an enger Crèche“

Collaboration avec les parents

L'importance de la collaboration avec les parents à l'école élémentaire est bien documentée et a fait l'objet de maintes recherches. Cette collaboration axe sur les attentes des parents et leur participation à l'éducation des enfants²⁷. Des études ont montré que les parents qui collaborent avec les enseignant.e.s font en sorte que leurs enfants prennent le temps nécessaire d'apprendre à la maison. Les enfants sont plus motivés et leurs résultats scolaires s'améliorent²⁸. Si les parents collaborent avec les institutions dès la petite enfance, il est probable qu'ils s'investiront plus tard²⁹.

La collaboration avec les parents a aussi une influence positive sur le personnel. Les professionnels apprennent à connaître des aspects de la langue familiale des enfants, et peuvent, par la suite, la valoriser et s'inspirer de celle-ci pour aider les enfants à mieux construire le lien entre l'école et la maison. L'établissement de ces liens promeut l'apprentissage. Si les enfants remarquent que leurs ressources culturelles et linguistiques sont reconnues, ils seront davantage motivés, s'engageront plus et auront plus confiance en eux. Par ailleurs, leur identité en sera renforcée³⁰.

Quelques exemples de collaboration entre le personnel de deux crèches et les parents vont suivre. Les éducatrices des deux établissements ont invité les parents à chanter des chansons dans leur langue familiale avec les enfants, à faire des danses traditionnelles ou à lire des histoires. Les enfants ont participé avec enthousiasme, même s'ils ne comprenaient pas tous les détails de l'histoire « il pifferaio magico ». Ils ont pu suivre l'histoire grâce aux images et aux gestes du père et des éducatrices. Par ailleurs, les éducatrices ont invité les parents à des fêtes auxquelles ils prenaient également activement part. Une des images montre un buffet avec des mets culinaires délicats issus du monde entier, préparés par les parents. La deuxième image montre des parents venant d'Éthiopie et portant leur costume traditionnel. Les enfants ont pu apprendre à connaître différentes cultures.



Comme les parents n'ont pas toujours le temps de se rendre à la crèche, ils ont l'occasion d'emporter un iPad chez eux et d'enregistrer des chansons et des histoires avec l'application iTEO³¹. Cela permet aux enfants de les écouter le jour suivant. Dans le cas où les parents décident de lire et d'enregistrer une histoire, les enfants apportent le livre en question à la crèche. Grâce aux images, les enfants ont pu suivre l'histoire et la comprendre. Ces activités développent les compétences langagières et narratives chez l'enfant et les introduisent au texte écrit. Comme les enfants entendent des histoires racontées en plusieurs langues, ils développent une confiance en soi et s'ouvrent aux langues.

Claudine Kirsch

²⁷ Betz, T., Bischoff, S., Eunicke, N., Kayser, L.B., & Zink, K. (2017). Partner auf Augen-höhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/imported/leseprobe/LP_978-3-86793-816-7_1.pdf.

²⁸ Reynolds, A. J., Richardson, B. A., Hayakawa, M., Englund, M. M., & Ou, S. (2016). Multi-site expansion of an early childhood intervention and school readiness. *Pediatrics*, 137, e20154587.

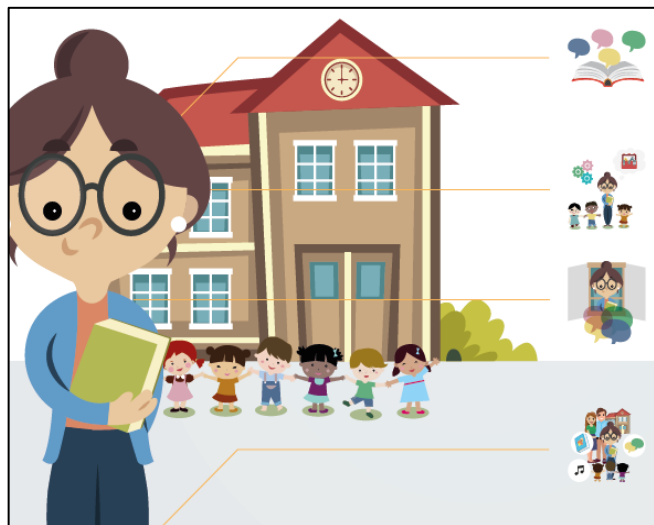
²⁹ Xin, M., Jianping, S., Huilan Y.K., Shanshan, H., & Jing, Y. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educ Psychol Rev*, 28, 771–801.

³⁰ Cummins, J. (2009). Pedagogies of Choice: Challenging Coercive Relations of Power in Classrooms and Communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 261–271.

³¹ „Sproochen am Dialog mat den Elteren an enger Crèche“

Résultats du projet

Formation continue de 15 heures (2016) ; réunions, coaching (Septembre 2016- Septembre 2017)



Infographie originale du magazine DIALOG (publié par Mindforest), pages 18 et 19

Influence sur les connaissances

- l'apprentissage des langages prend beaucoup de temps
- le *translanguaging* ne nuit pas à l'enfant
- les enfants apprennent une langue lorsqu'ils l'utilisent au quotidien et lors d'activités langagières
- il est important de créer des multitudes d'interactions



Influence sur les compétences

- l'application de stratégies langagières
- meilleures compétences de planification
- meilleures compétences d'observation



Influence sur les attitudes

- l'accent n'est plus exclusivement sur le luxembourgeois
- approche positive vis-à-vis du français et des langues de famille
- approche positive vis-à-vis de l'éducation multilingue



Influence sur les pratiques

- utilisation réfléchie du répertoire verbal et non-verbal
- utilisation plus réfléchie des répertoires des enfants
- davantage d'activités en français et dans les langues familiales



Interactions entre les enfants



La théorie socioconstructiviste suggère que les enfants apprennent grâce à l'interaction avec une personne plus compétente que l'apprenant. Une telle personne – un adulte ou un enfant plus informé – agit comme facilitateur de l'apprentissage³². La « reproduction interprétative »³³ propose que les enfants n'internalisent pas passivement les pratiques des adultes, mais les reproduisent de façon innovante et créative pour leurs propres besoins.

L'exemple suivant dans la crèche illustre cette « reproduction » d'une pratique langagière qui s'est déroulée de façon spontanée pendant le jeu libre à l'initiative d'un garçon parlant suédois et français et d'une fille d'origine irlandaise. Winston et Lori sont devant une table sur laquelle ils ont placé des images avec des animaux. Winston pointe sur un animal et demande à Lori : « ça ? ». Lori lui répond : « hynena ». Winston secoue la tête et la corrige : « non un léopard ». Lori ajoute : « un p'tit chat ». Winston insiste : « non un léopard ». Lori demande alors : « what is it ? ». Winston répond : « léopard », puis il pointe sur le prochain animal : « et ça ? ». Lori répond : « a fox ». Winston ajoute : « un renard », puis Lori répète : « un renard ». Winston montre l'animal suivant et regarde Lori qui dit : « an owl ». Winston ajoute : « chouette ». « Chouette », répète Lori. Winston continue : « voilà là c'est moi ». Il montre de l'index différents animaux en disant : « alors ça c'est la grenouille, ça sont les ». Lori ajoute : « vache ». Ensuite une éducatrice appelle Lori qui part. Pippa, d'origine luxo-française, rejoint Winston et prend une image. Winston s'adresse à elle en français en utilisant une phrase complexe.

Cet exemple montre que Winston, plus compétent en français que Lori, aide cette dernière à apprendre des mots. Comme les éducatrices, il est ouvert à la langue familiale de sa camarade et la respecte. Selon leur modèle, il utilise des stratégies non-verbales, pose des questions, offre des mots alternatifs et ajoute les pronoms. Quand Lori part et Pippa le rejoint, Winston utilise un langage plus complexe, ce qui montre qu'il s'adapte au niveau linguistique des autres, une pratique qu'il a souvent observée chez les adultes.

Simone Mortini

³² Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

³³ Corsaro, W.A. (2018). *The Sociology of Childhood (5th edition)*. Los Angeles: SAGE.

La voix des professionnels



« J'ai pris conscience que ce n'est pas parce que je raconte des fois des histoires en français ou en allemand, que les enfants apprennent moins bien le luxembourgeois. » (Septembre 2016)

« J'ai pris conscience à quel point j'étais fixée sur le luxembourgeois. Je n'avais pas eu recours à d'autres langues jusqu'au moment où j'ai commencé la formation. Sans cette formation, je n'aurais jamais utilisé des expressions allemandes ou françaises avec les enfants ou lu un livre dans une autre langue que le luxembourgeois. » (Septembre 2016)

« Le plurilinguisme fait définitivement partie de ma pratique quotidienne. » (Septembre 2017)

« Nous avons beaucoup appris, (...) créer un espace, pour que les enfants puissent s'exprimer, se sentir impliqués. Adopter des méthodes appropriées lorsque l'on lit une histoire à un enfant. Apprendre qu'il est préférable de ne rien dire parfois. Laisser l'enfant s'exprimer sans lui souffler immédiatement les bonnes réponses. » (Septembre 2017)

« J'ai pris davantage conscience de la manière dont je parle avec les enfants, de la manière dont je formule mes questions, de la diversité. Le fait également que ce n'est pas que moi qui parle, mais que je dois également laisser parler les enfants. » (Septembre 2017)

« L'ensemble (ici : le projet) m'a permis d'avancer, mais c'est bel et bien le *coaching* qui m'a le plus apporté. (...) Tout était très important, ne serait-ce que la théorie (...) qui a servi de base. Sans elle, il aurait sûrement manqué quelque chose. » (Septembre 2017)

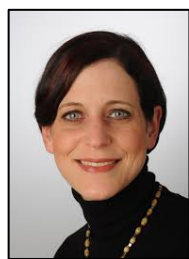
La voix des experts



As more very young multilingual children enter schools, the work of Claudine Kirsch and her colleagues gains importance. The project's emphasis on oracy development in the early years, and in leveraging oracy to develop literacy is most significant. The collaborative way in which Claudine and her colleagues provide teachers with long-term professional development which is based on inquiry and the realities of their own children is crucial.

Relevant for the world for its focus on multilingualism, the situated ways in which the project works with educators has deep implications for early childhood programmes in Luxembourg. The development of Luxembourgish, the familiarisation with French, and the attention to the children's home languages are paramount in the project, providing teachers with activities, clips, and videos, and engaging them in reflection about their own practices. The project has resulted in a sea of change in ideologies towards multilingual education by teachers, and acknowledgment of the children's multilingual practices. In addition, teachers who participate in the project have been able to design better instruction, based on the tools provided by the project and leveraging the children's multilingual practices.

Prof. Ofelia García, The Graduate Center, City University of New York



« Dans de nombreux pays européens, les enfants immigrés sont obligés de laisser leur langue familiale et leur orientation culturelle comme un sac devant la salle de classe et ne peuvent pas avoir recours à ce répertoire. »

Selon Lengyel, la professionnalisation du personnel est un moyen qui peut conduire à une collaboration avec les parents. Selon elle, l'élément central est la réflexion sur ses propres expériences biographiques, comme par exemple les expériences interculturelles, et sa propre orientation face au plurilinguisme. Cette réflexion permet de mieux se préparer aux conditions de vie, au plurilinguisme et aux orientations culturelles des familles.

« Le projet MuLiPEC, dirigé par Claudine Kirsch, est un projet important, car c'est justement à ce niveau qu'il intervient. Il prend la professionnalisation du personnel et du corps enseignant au sérieux. Et j'espère que ce projet, mais également les autres mesures que la coopération promeut, conduira les établissements scolaires à faire en sorte que les enfants se sentent davantage affirmés dès leur plus jeune âge. Qu'ils soient acceptés comme ils sont, avec leurs langues, leurs orientations culturelles, et qu'ils puissent « prendre leur bagage » avec eux et le débarrasser sans en avoir honte. »

Prof. Drorit Lengyel, Science de l'éducation dans des contextes multilingues, Université de Hambourg.



What makes this project unique? My answer is that it raises the *teachers' awareness* of the unique needs of children coming from diverse linguistic background alongside the *provision of practical tools* for supporting heritage and ethnic languages while also ensuring proficiency in mainstream languages. In addition, the project is outstanding because it is *inter-disciplinary* and brings together educational linguists, educational psychologists, policy-makers and practitioners. Within a wider international framework, the project contributes *to the consolidation of multilingual practices* in early education. In this way, its outcomes will benefit researchers and educators who are working in different sociolinguistic contexts in multilingual societies.

Prof. Mila Schwartz, Oranim Academic College of Education, Israel

Vidéos du projet MuLiPEC



Photo originale du magazine DIALOG, p.24

« Les vidéos qui résultent du projet MuLiPEC sont à comprendre comme une rupture avec les habitudes monolingues. Elles prouvent qu'il y a d'autres manières de fonctionner. Elles indiquent qu'il peut y avoir une flexibilité et liberté dans l'utilisation d'une multitude de langues, un enthousiasme à raconter, à parler, à faire des rimes ou à chanter, ainsi qu'une utilisation ludique de la diversité. Les vidéos confirment ce qui aurait été possible en pratique pédagogique depuis longtemps, ce qui a peut-être déjà été réalisé, mais pas systématiquement. La diversité linguistique n'est plus un problème mais elle est devenue une ressource, qui peut être utilisée pour éveiller l'intérêt des enfants à des langues inconnues et à des situations plurilingues dès leur plus jeune âge. Le matériel vidéo n'est pas seulement à considérer comme un guide vers une pédagogie plurilingue, mais avant tout comme une incitation à changer la situation, une incitation à changer la manière de faire. J'espère que les pratiques utilisées que l'on peut voir dans les vidéos seront utilisées par d'autres personnes. »

Prof. Sascha Neumann, Université du Luxembourg (29 Novembre 2018)