PÄDAGOGISCHE HANDREICHUNG



L'ÉDUCATION PLURILINGUE DANS LA PETITE ENFANCE



Les fondements pédagogiques



L'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance au Luxembourg

Impressum

Rédaction Claudia Seele (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques, MENJE)
Éditeur Service National de la Jeunesse ***Layout et réalisation*** reperes.lu ***Année de parution*** 2017

Contenu

Préface 5

1. Les fondements pédagogiques 6
   - 1.1 Découvrir et stimuler le langage chez l'enfant au quotidien 8
   - 1.2 Le plurilinguisme chez l'enfant : perspectives pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance 12
   - 1.3 Et si on jouait avec les langues ? L'éveil aux langues dans les institutions de la petite enfance 21

2. L'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance au Luxembourg 26
   - 2.1 L'éducation plurilingue au Luxembourg – Expériences tirées d'une phase pilote 28
   - 2.2 Contributions des crèches pilotes 38
     - a) Le développement des ressources plurilingues dès le début 39
     - Exemple pratique : introduction de marionnettes pour promouvoir le plurilinguisme 39
     - Exemple pratique : l'éducation plurilingue à l'occasion des repas 44
     - Exemple pratique : éducation plurilingue dans la petite enfance – le Kamishibaï 48
     - Exemple pratique : observation et documentation des processus d'éducation linguistique à l'aide de vidéos 53
     - b) Le partenariat avec les familles et la mise en réseau avec l'environnement social 57
     - Exemple pratique : la mise en valeur des langues familiales au quotidien 57
     - Exemple pratique : les saveurs des nations 59
     - Exemple pratique : la boîte à livres plurilingue de la Escher Kannervilla 62
     - Exemple pratique : sortie à la bibliothèque 63

3. Annexe 66
   - 3.1 Glossaire 68
   - 3.2 Liste des auteures 69
   - 3.3 Recommandations de ressources pédagogiques 70
   - 3.4 Fiche de réflexion adaptée 74
   - 3.5 Remerciements 78

Préface du Ministre

Les premières années de vie jouent un rôle particulièrement important dans l'acquisition et le développement des compétences linguistiques. À cet âge, les enfants assimilent les langues de manière tout à fait naturelle et intuitive. Pour saisir cette chance, le gouvernement a décidé de mettre en place un programme d'éducation plurilingue pour les enfants âgés d'un à quatre ans au sein des institutions d'accueil de la petite enfance. À compter de septembre 2017, ces dernières se focaliseront ainsi davantage sur l'éducation linguistique. Le programme prévoit non seulement une initiation précoce aux langues luxembourgeoise et française, mais aussi la valorisation de toutes les langues familiales, une collaboration renforcée avec les familles et la mise en réseau avec l'environnement scolaire, social et culturel des institutions.

L'objectif est d'offrir aux enfants fréquentant les structures de l'éducation non formelle, les crèches, les maisons relais et les foyers de jour, une promotion à la fois holistique et ciblée du langage sur la base de leurs ressources individuelles, de manière à les préparer le plus tôt possible aux exigences du système éducatif plurilingue luxembourgeois ainsi qu'à la société et au monde du travail internationaux d'aujourd'hui. Le programme de l'éducation plurilingue dans la petite enfance s'inscrit ainsi dans les développements en cours en matière d'assurance qualité et dans le cadre de référence national sur l'éducation non formelle.

Le succès d'une éducation linguistique durable et orientée sur l'enfant dépend aussi largement de la qualification pédagogique et du comportement linguistique conscient des adultes qui sont tous les jours en contact avec les enfants au sein des institutions. Ils ont besoin de connaissances sur l'acquisition du langage par les enfants dans des contextes monolingues et plurilingues ainsi que de temps et d'espace pour observer et documenter le comportement linguistique des enfants et pour planifier et remettre en question leurs propres pratiques de promotion de la langue.

Ce guide pédagogique entend contribuer à développer ces connaissances de base et favoriser la confrontation consciente avec la question de l'éducation plurilingue dans la petite enfance. À l'aide d'articles spécialisés fondés sur des bases théoriques ainsi que des aperçus concrets de la pratique de certaines crèches pilotes, cette brochure doit inciter à avancer ensemble vers une éducation linguistique respectueuse de la diversité des enfants, de leurs familles et de notre société actuelle et garantissant les meilleures chances à tous les enfants, dès le départ.

Claude Meisch, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse

Cette brochure a paru en version allemande et en version française et est consultable en ligne à l'adresse www.enfancejeunesse.lu/fr/education-plurilingue.





1 Les fondements pédagogiques

1.1 Découvrir et stimuler le langage chez l'enfant au quotidien

Kerstin Bosch et Petra Best

Beaucoup de choses se passent dans la salle de groupe de la crèche : un enfant dessine, un autre demande un câlin, deux autres se disputent le camion de pompiers. Et puis il y a Adrian, 2 ans et 11 mois, un petit garçon éveillé qui manipule avec adresse les barres magnétiques. Il est très concentré sur sa construction et son jeu. Madame Brendel s'assied près de lui à la table ; il lève aussitôt le regard, la laisse participer à son univers. Il soulève sa construction en disant : « Tu vois moi ? Me vois ? ». Il a construit deux éléphants, une maman et son bébé, avec les barres magnétiques. Tous deux ont une trompe, bien sûr. Il les fait parler, puis manger, mais ce faisant ils perdent leur trompe. « Oh non, plus trombe. Éléphant cassé, trompe pas là, maman. Bébé parti », commente Adrian, consterné. Il entreprend aussitôt de reconstruire les éléphants, mais cette fois, il intervertit les trompes. « Ma trompe est bleue ? », fait-il demander au bébé éléphant, confus. « Ta trompe est rouge, et la trompe de la maman est bleue », lui explique Madame Brendel. « Oui, mais… drombe bébé bleue ? », insiste Adrian.

Si, de prime abord, Adrian semble être simplement en train de jouer, il suffit de prêter un peu plus attention à son jeu, ses commentaires et son dialogue avec l'éducatrice pour découvrir son univers linguistique et, par là même, entrer au cœur de son apprentissage linguistique. Adrian utilise en effet la langue à plusieurs fins : pour attirer l'attention de l'éducatrice sur lui-même et sur son jeu, faire parler les éléphants en déguisant sa voix, mais aussi pour intégrer ce qu'il s'est passé et ce qu'engendre la perte de la trompe (« bébé parti »). Enfin, la langue lui sert à comparer la représentation du bébé éléphant qu'il a mémorisée et celle qu'il a sous les yeux. La trompe n'était-elle pas bleue ? La langue permet donc à Adrian d'entrer en contact et d'avoir une discussion. Il peut mettre son jeu symbolique en scène, expérimenter un jeu de rôles, s'expliquer la situation et vérifier ses connaissances.

Ses expressions de langage témoignent par ailleurs d'une solide compréhension des mots. Adrian sait à quoi ressemble un éléphant et connaît sa principale caractéristique : la trompe. Au niveau phonétique, ses erreurs et variations apparentes (trombe, drombe, trompe) indiquent qu'il est en train d'assimiler les structures phonétiques du mot. Son hésitation quand il demande « Tu vois moi ? Me vois ? » annonce la prochaine étape de l'acquisition du langage ; Adrian commence à intégrer le concept du complément d'objet direct.

L'éducatrice, quant à elle, ne se contente pas de répondre avec sensibilité à l'offre de dialogue d'Adrian, elle lui montre aussi qu'elle s'intéresse à son jeu et à ses questions. Un dialogue authentique se forme entre eux, dans lequel Adrian peut intégrer avec succès ses connaissances linguistiques et assimiler accessoirement les subtilités linguistiques.

Les enfants apprennent une langue parce qu'elle a de l'importance dans leurs actes

Le terme « accessoirement » est particulièrement approprié. En effet, les enfants n'apprennent pas une langue consciemment, pour la langue en tant que telle, au contraire : leur acquisition du langage est d'abord inconsciente et dépend largement de leurs perceptions, leurs expériences et leurs actes. Ils apprennent la langue avec les personnes qui s'intéressent à ce qu'ils souhaitent dire et montrer, ainsi que dans un environnement qui éveille leur curiosité, répond à leurs émotions et leur propose des expériences diversifiées. Une journée à la crèche offre donc de nombreux trésors pour l'apprentissage d'une langue. Savoir comment les enfants assimilent la langue et l'importance qu'elle a dans le développement global de leur personnalité permet d'y être plus attentif.

L'acquisition du langage : pas qu'une question de mots et de phrases

Les enfants communiquent et entament leur apprentissage des langues de leur entourage dès leur naissance. Ils s'approprient peu à peu les sons, la mélodie, les mots et leur sens ainsi que les règles grammaticales de la ou des langue(s) avec laquelle ou lesquelles ils grandissent. Cette assimilation des aptitudes linguistiques est étroitement liée aux processus de développement socio-communicatifs et cognitifs. À travers ces interactions, les enfants acquièrent le langage en y voyant un outil fantastique qui leur permet d'attirer l'attention, de créer une proximité, d'exprimer leurs besoins, d'explorer leur environnement, de jouer avec d'autres enfants et de laisser libre cours à leur imagination. Plus les enfants maîtrisent le langage, plus il gagne en importance dans leurs activités sociales et

intellectuelles, par exemple pour organiser leur cohabitation avec d'autres, pour comprendre leur univers, pour leurs jeux symboliques et de rôle, pour planifier, se souvenir et raconter. Le langage en tant que tel joue en fin de compte un rôle déterminant dans le développement de leur réflexion et de leur identité sociale.

L'acquisition du langage : un processus complexe que les enfants maîtrisent d'eux-mêmes de manière créative

Les enfants ne se contentent pas de répéter ce qu'ils entendent : il ne s'agit pas d'assimiler passivement et de reproduire, mais bien d'appréhender d'eux-mêmes et avec créativité le trésor linguistique qui se trouve à leur disposition. C'est ce que font déjà les nourrissons en testant tous les bruits que leur bouche leur permet de produire : ils babillent, pouffent, font claquer leur langue ou émettent des « euuuuh ». Ce faisant, ils posent les fondements nécessaires à l'acquisition des sons de la ou des langue(s) de leur environnement. Un peu plus tard, les enfants deviennent des sculpteurs de mots : ils veulent faire griller leur pain dans le « lance-tartines », nous accompagnent acheter une baguette chez la « paintière », demandent d'allumer le « froifage » en voiture…

La route est longue avant que l'enfant maîtrise toutes les subtilités de l'articulation ainsi que l'ensemble des significations, règles et exceptions de la langue. Aucun ne la parcourt rapidement et en ligne droite, même s'ils en donnent parfois l'impression. À travers leur façon de s'exprimer, les enfants nous montrent cependant les stratégies qu'ils utilisent pour assimiler la langue et ce qui les occupe pour l'instant linguistiquement parlant.

Nous pouvons par exemple les observer peaufiner la production des sons. Pendant longtemps, ils simplifient l'articulation, en disant par exemple « nane » pour « banane » ou « copère » pour « hélicoptère ». Ces simplifications posent parfois de réelles difficultés aux adultes, qui doivent comprendre ce que l'enfant veut dire avec des mots comme « dirateur » ou « bouret ». Il en va de même pour l'acquisition du sens des mots. Même si les enfants utilisent déjà certains mots, cela ne veut pas dire qu'ils leur donnent la même signification que nous. Prononcer un mot ne revient pas à en comprendre vraiment le sens. Certains couvrent des concepts particulièrement difficiles, comme « hier ». Pour en saisir la signification, les enfants formulent constamment de nouvelles hypothèses : est-ce qu'on utilise « hier » pour dire que ce n'est pas aujourd'hui (« Hier j'aurai quatre ans ») ? Est-ce que « hier » désigne quelque chose qui a eu lieu dans le passé (« Hier il y avait encore des dinosaures ») ? Ou bien désigne-t-il le jour avant aujourd'hui ? Il faut parfois plusieurs années (!) avant que les enfants intègrent définitivement la signification réelle de cette notion du temps très abstraite.

Mais ils ne se laissent pas déconcerter pour autant : ils appréhendent la langue sans le moindre complexe, y compris quand il s'agit de décrypter les règles grammaticales. Nul doute que les petites filles et petits garçons de votre groupe ont déjà « prendu » un jouet ou « li » un beau livre. Ce qui nous apparaît de prime abord comme une faute montre en réalité une progression dans l'apprentissage de la langue. Les enfants ont en effet déjà assimilé les règles fondamentales de la formation des verbes au passé : rendre donne *rendu*, écrire donne *écrit* ; une fois qu'ils l'ont compris, ils appliquent ces règles à tous les autres verbes, ce qui explique des formes comme « prendu » ou « li ». Leur apprentissage de la langue consiste aussi à assimiler les exceptions aux règles, ce à quoi ils sont extrêmement attentifs. Outre qu'elles prêtent à sourire, leurs inventions montrent donc surtout ce qu'ils ont déjà compris de la formation des mots et ce qu'ils peuvent appliquer activement. Si on allume le *chauffage* quand il fait froid, pourquoi n'allumerait-on pas le *froifage* quand il fait chaud ?

Prêter attention au processus et à ses changements

Si l'« état » de l'acquisition de la langue par l'enfant peut bien sûr être défini à l'aide de fiches de compte rendu détaillées, les progrès linguistiques des enfants se manifestent de manières très diverses, que nous ne relevons pas toujours du premier coup d'œil. Nous pouvons cependant percevoir ces progrès si nous ne nous contentons pas de prendre note de ce qu'un enfant parvient déjà, ou non, à dire correctement. Le développement de la langue est un processus très complexe qui s'étend sur de nombreuses années et que chaque enfant aménage à sa façon. Son acquisition du langage ne se manifeste par ailleurs pas uniquement à travers sa communication verbale, mais aussi sa communication non verbale, ses jeux, ses questions et ses explications, ainsi que l'ensemble de ses actions.

L'intérêt de nos observations est donc de découvrir comment les aptitudes linguistiques d'un enfant changent. Car la langue des enfants n'est pas immobile : elle ne cesse d'évoluer. C'est ainsi qu'en l'espace de sept mois, Adrian est passé de « Auto » à « Gaktor », puis « Gakor », « Kakor », « Kakora » et, enfin, « Traktor » pour désigner le tracteur (voir Reimann, 2009). Observer ce processus d'acquisition et son évolution permet aussi de reconnaître comment les aptitudes sociales et cognitives croissantes de l'enfant s'expriment à travers ses actes de langage et comment, à l'inverse, la langue alimente sa communication, son imaginaire et sa réflexion – par exemple lorsque les enfants commencent à combiner des mots pour désigner les liens qu'ils perçoivent entre les objets, mais aussi entre les objets, les personnes et les situations. Ainsi de Fabian (2,6 ans) qui s'exclame, pendant une promenade dans le quartier de son institution : « budozer cassé maison ».

Une observation holistique et orientée sur le processus est donc indispensable pour percevoir la force d'expression verbale et non verbale des enfants, leur façon particulière d'assimiler la langue et le sens que la langue a pour leur vécu et leurs actions. Cela signifie percevoir les enfants comme des êtres langagiers compétents et les accompagner efficacement sur la voie de l'acquisition de la langue, pour puiser dans leur façon de s'exprimer des idées à mettre en œuvre dans le quotidien pédagogique qui correspondent à leurs connaissances linguistiques. Mais cela suppose aussi de leur donner diverses possibilités d'appliquer correctement ces connaissances, de les ancrer et de les développer.

Accompagner et stimuler les enfants au quotidien

Les enfants acquièrent le langage au quotidien, en jouant, découvrant, explorant, recherchant, en se disputant ou en sympathisant avec d'autres, en faisant des câlins, en s'étonnant… Le quotidien d'une crèche présente un riche potentiel pour l'acquisition du langage précisément parce qu'il se fait de manière accessoire. Quand les enfants s'intéressent par exemple au bulldozer utilisé pour les travaux ou aux animaux d'un livre illustré, quand ils demandent comment la nourriture arrive dans le ventre ou expérimentent leurs premiers jeux de rôle, la langue devient importante pour leur perception, leurs actions et leur communication. Et c'est précisément dans ces moments qu'ils peuvent assimiler accessoirement les moyens linguistiques dont ils ont besoin pour arriver à leurs fins.

En dialoguant avec des adultes véritablement attentifs (des professionnels du langage) et des enfants de leur groupe ayant plus ou moins leur âge, les enfants testent et étendent quotidiennement leurs aptitudes linguistiques. En votre qualité d'interlocuteur ou d'interlocutrice adulte, discutez sur un pied d'égalité avec l'enfant et cherchez à comprendre à quoi il s'intéresse, ce qui l'enthousiasme, ce qui le passionne et comment il montre son savoir-faire et ses connaissances. Un environnement stimulant et diversifié qui interpelle chacun de ses sens, qui exalte son imaginaire et sa réflexion et qui lui ouvre de nouveaux espaces dans lesquels il peut interagir de sa propre initiative avec d'autres enfants par la voie du langage bénéficie par ailleurs plus à l'acquisition dudit langage que de l'inonder de mots.

Vos expériences pratiques en tant que pédagogue, vos découvertes liées aux actions quotidiennes et aux activités ludiques des enfants, mais aussi vos connaissances méthodologiques et didactiques au niveau de l'organisation de situations et d'activités éducatives deviennent ainsi des éléments fondamentaux du travail éducatif linguistique.

Perspectives : et après la crèche ?

Quand ils quittent la crèche, les enfants comme Adrian maîtrisent les fondements de leur(s) langue(s) familiale(s) ainsi que de la ou des langue(s) de communication de la crèche. Leur acquisition du langage est cependant loin d'être terminée. Adrian continue ainsi d'entraîner ses personnes de référence adultes dans des discussions passionnantes sur la signification des mots à l'école maternelle. Qu'est-ce que la droite et la gauche ? Qu'est-ce que ça veut dire, « être grand » ? Le soleil a-t-il un lit s'il se lève et se couche ? Il manifeste clairement le besoin d'avoir une réponse à ses questions, de mettre de l'ordre dans son imaginaire, de faire connaître son point de vue, de réfléchir en profondeur aux choses, de les remettre en question et de trouver ses propres modèles d'explication. Dans le même temps, la communication avec les autres enfants devient de plus en plus importante. Se lier d'amitié avec eux, partager des expériences communes, faire des projets et expérimenter des jeux de rôle exigeants, voilà autant d'éléments, parmi d'autres, qui définissent à présent ses actes de langage et nécessitent une langue expressive et riche.

Littérature

Best, P. ; Laier, M. ; Jampert, K. ; Sens A. ; Leuckefeld K. (2011) : Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Weimar, Berlin : verlag das netz.

Bosch, K. (2014) : Sprachliche Bildung in der Kita. 55 Fragen und Antworten. Berlin : Cornelsen.

Jampert, K. ; Thanner, V. ; Schattel, D. ; Sens, A. ; Zehnbauer, A. ; Best P. ; Laier M. (Hrsg.) (2011) : Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar, Berlin : verlag das netz.

Jampert, K. ; Zehnbauer, A. ; Best, P. ; Sens, A. ; Leuckefeld K. ; Laier M. (Hrsg.) : Kinder-Sprache stärken ! Sprachliche Förderung in der Kita : das Praxismaterial. Weimar, Berlin : verlag das netz.

Reimann ; B. (2009) : Im Dialog von Anfang an. Die Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in den ersten drei Lebensjahren. Berlin : Cornelsen.

1.2 Le plurilinguisme chez l'enfant : perspectives pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance

Argyro Panagiotopoulou

Cet article vise à mettre en lumière les conséquences de la politique linguistique et de la gestion du plurilinguisme (dû à la migration) dans le contexte des institutions d'accueil pour enfants, du point de vue des enfants et de leurs personnes de référence. Il entend par ailleurs contribuer à dédramatiser l'éducation plurilingue des enfants et à assurer la reconnaissance du *translinguisme* ou du *plurilinguisme* comme norme, au même titre que le monolinguisme, dans le quotidien des institutions de la petite enfance (voir García 2009 ; List 2004)[1].

1. Grandir avec plusieurs langues dans le cadre de la famille et des institutions d'accueil

Nous nous intéresserons ci-après à la situation spécifique des enfants qui grandissent avec plusieurs langues, en nous focalisant particulièrement sur les expériences et pratiques des jeunes enfants dans le quotidien de leurs familles plurilingues ainsi que dans le contexte d'institutions d'accueil généralement monolingues.

1.1 Sur le répertoire linguistique des enfants bi- ou plurilingues

« Pourquoi les gens ne parlent-ils qu'une langue ? » (Lena 4 ;6)[2]

Dans cet article, les enfants sont considérés comme plurilingues s'ils sont éduqués au sein d'une famille dont les membres sont plurilingues et translingues, c'est-à-dire « jonglent avec les langues » (List 2004, p. 133) au quotidien. Il s'agit d'enfants qui acquièrent *naturellement* plusieurs langues au sein et en dehors de leur famille. Le plurilinguisme est pour eux la norme et ils trouvent curieux, voire s'agacent que « les gens ne parlent qu'une seule langue », comme le montre la question ci-dessus, posée par une petite fille qui vit en Allemagne[3].

La recherche linguistique sur le plurilinguisme utilise l'expression *acquisition naturelle du langage* pour distinguer ce processus quotidien de l'apprentissage contrôlé, par exemple dans le cadre d'un cours de langue. Ainsi, les jeunes enfants acquièrent aussi la langue de leur environnement « naturellement » si leur famille plurilingue (immigrée) utilise une ou plusieurs langues qui ne sont pas parlées en dehors du cercle familial (Müller et al. 2006, p. 13).

Il est peu probable que les enfants qui grandissent dans un contexte de migration entrent uniquement en contact avec les variétés de ce qu'on appelle les *langues d'immigration*. Ils accumulent au contraire dès le début des expériences avec des variétés standardisées et non standardisées (régiolectes, dialectes) de la langue majoritaire ou de la/des langue(s) nationale(s). C'est la raison pour laquelle cet article utilise le pluriel *langues familiales*. En tenant compte des autres langues importantes pour la vie de famille, Hans H. Reich a livré une définition d'après lui « un peu complexe », mais d'après moi très pertinente, dans son rapport intitulé *Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive* : « Sont considérés comme bilingues tous les enfants qui, dans leurs premières années de vie, se retrouvent dans des situations d'interactions dans lesquelles plusieurs langues sont utilisées de façon pertinente pour la communication. » (Reich 2010, p. 8).

[1] Cet article se base sur des extraits d'un rapport détaillé de l'auteure paru récemment : Panagiotopoulou, Argyro (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, volume 46. Munich.

[2] 4;6 = Lena avait alors 4 ans et 6 mois.

[3] Cette question est issue d'un entretien entre l'auteure et une petite fille gréco-allemande de 4 ans mené dans le cadre d'une étude de cas sur l'éducation plurilingue en Allemagne (voir Montanari/Panagiotopoulou 2017).

1.2 Attentes de normalité à l'égard des plurilingues, ou la perpétuelle comparaison avec les monolingues (fictifs)

«Somehow, people expect bilinguals to be two monolinguals in one – and not just any monolinguals, but monolinguals with highly advanced language skills. People expect this also from children.» (de Houwer 2009, p. 308)

Les enfants plurilingues sont souvent comparés à des locuteurs parfaits et, donc, fictifs ; ces derniers n'ont généralement pas acquis leur «langue maternelle» dans des conditions de migration et sont supposés en utiliser une version «standard», par exemple «sans fautes», «sans accent» et avec le moins de «coloration dialectale» possible. Ce locuteur natif fictif constitue une norme effective en fonction de laquelle sont évalués non seulement les adultes, mais aussi les jeunes enfants, et à laquelle les enfants, les jeunes et les adultes comparent eux-mêmes leurs propres performances linguistiques. Il est probable que, dans le contexte d'une perpétuelle comparaison avec un idéal inatteignable, les enfants plurilingues développent eux-mêmes des exigences irréalistes qu'ils ne peuvent dès lors pas satisfaire : d'une part parce que le locuteur «parfait» d'une ou de plusieurs langues n'existe pas, et de l'autre parce que les plurilingues ne peuvent être considérés comme deux monolingues en une seule personne.

Cette comparaison conduit souvent les expert-e-s à voir globalement les enfants plurilingues grandissant dans une famille immigrée, presque automatiquement et sans égards pour les conditions concrètes de leur socialisation et leurs parcours linguistiques spécifiques, comme un groupe à risque. On postule de ce fait qu'on ne peut dénier des qualités d'une enfance plurilingue que dans une comparaison globale avec une enfance monolingue, et l'usage que les enfants plurilingues font de la langue n'est jugé anormal ou inadapté à leur âge que dans une comparaison avec un parcours linguistique supposé normal, entendez par là monolingue[4].

1.3 En dépit des comparaisons, les points communs surpassent les différences dans l'acquisition monolingue et plurilingue du langage

«[…] leur répertoire doit être vu comme un tout intégral, raison pour laquelle les enfants qui grandissent dans une famille plurilingue ne peuvent être évalués selon des critères monolingues» (Busch 2013, p. 48)

La littérature spécialisée de ces dernières années le souligne à maintes reprises : l'examen comparatif du développement du langage chez les enfants monolingues et plurilingues révèle davantage de points communs que de différences. Ces points communs suggèrent en réalité que les enfants plurilingues peuvent acquérir et acquièrent la langue cible de manière aussi compétente et fructueuse que les enfants monolingues, ce qui signifie que les normes monolingues servent de point de référence même lorsqu'il s'agit d'établir des points communs[5].

Rosemarie Tracy met en particulier l'accent sur une différence importante, portant sur la vitesse à laquelle la deuxième langue est assimilée, ici dans le contexte allemand : «Si on tient compte du peu de temps pendant lequel ils ont l'occasion d'assimiler la langue, c'est-à-dire sont en contact avec l'allemand, ils sont même plus rapides !» (Tracy 2008, p. 144) En partant d'une acquisition *dynamique* plutôt qu'additionnelle de la/des langue(s) (voir aussi point 1.5), cette rapidité constatée par Rosemarie Tracy pourrait s'expliquer par les ressources linguistiques et aptitudes métalinguistiques dont les enfants plurilingues disposent déjà. En référence à la *Dynamic Systems Theory* (de Bot et al. 2007), Claudia Maria Riehl écrit ceci : «L'acquisition par un plurilingue d'un concept précis ou d'un modèle linguistique dans une langue peut aussi se répercuter sur les concepts et modèles de ses autres langues» (Riel 2014, p. 15). Les enfants n'acquièrent donc pas les langues selon un schéma additionnel (L1, L2, L3, etc.), mais de manière dynamique et complémentaire. En fonction des exigences de leur environnement en matière de communication et de leurs propres besoins, ils déploient des pratiques interlinguistiques, comme en témoigne le phénomène du mélange des langues.

[4] Ce phénomène n'est pas nouveau, il a déjà été abordé en 1998 dans l'introduction du recueil *Über Mehrsprachigkeit* : cette observation est liée à «des traditions tenaces de pathologisation (…) qui entourent la question du plurilinguisme» (Gogolin et al. 1998, p. XII).

[5] L'argumentation est toutefois souvent présentée de manière non transparente, c'est-à-dire sans mention explicite de la référence utilisée pour dresser la comparaison en cause. Par ailleurs, ce sont principalement la grammaire et le lexique et non les aptitudes métalinguistiques et discursives des enfants qui sont prises en considération.

1.4 Mélange des langues dès le début, plurilinguisme (dés)équilibré à la fin ?

« Les enfants ne mélangent pas plus ou plus mal [leurs langues] que les adultes » (Müller et al. 2006, p. 200)

Au sein des familles plurilingues (immigrées), l'acquisition de la/des langue(s) par l'enfant ne se fait généralement pas de manière monolingue, mais pluri- ou translingue. C'est la raison pour laquelle les enfants développent très tôt un répertoire de langues complexe ; ils deviennent « translingues »[6], comme le prouve très clairement le phénomène observable du mélange des langues (« language mixing »). L'analyse sociolinguistique de ce phénomène omniprésent invalide ces attentes de normalité largement répandues à l'égard des plurilingues.

Dans les situations plurilingues et les interactions avec des interlocuteur-trice-s plurilingues dans le contexte familial, on constate que les enfants communiquent ou apprennent à communiquer d'emblée en jonglant avec les langues. Ces pratiques langagières ne doivent être considérées ni comme normales ni comme anormales, mais plutôt comme *efficaces*, d'un point de vue pragmatique. Ainsi, selon que nous nous focalisions sur le système des langues utilisées et à acquérir *en tant que tel* ou que nous considérions la pratique de la langue dans le contexte de la communication réelle, nous ne parvenons pas aux mêmes constats.

Il est cependant important de souligner que les enfants vivant dans un environnement plurilingue ne « mélangent » pas forcément leurs langues, et en aucun cas de manière exclusive ou en toutes circonstances, contrairement à une idée largement répandue et citée notamment par François Grosjean : « Children raised bilingual will always mix their languages » (Grosjean 2010, p. 197). L'usage plurilingue et translingue des langues par les jeunes enfants dépend bien davantage des conditions pragmatiques de la situation concrète. Les enfants ne mélangent par exemple leurs langues que lorsqu'ils communiquent avec des personnes qui disposent d'un répertoire de langues comparable au leur. Selon Rosemarie Tracy, les enfants plurilingues déploient leurs « compétences métalinguistiques » du fait de leur confrontation permanente à plusieurs langues (Tracy 2008, p. 126). Les aptitudes pragmatiques et discursives des enfants plurilingues ne sont pas davantage « liées aux langues individuelles », mais répondent aux conditions et exigences sociales (Guckelsberger/Reich 2008, p. 84). De ce fait, dans les situations non monolingues, les jeunes enfants produisent déjà en parallèle, en fonction de leur interlocuteur ou interlocutrice, des formes d'expression tant monolingues que pluri- et translingues (ou mélangées), parce qu'ils savent que cela leur permettra de communiquer (plus) efficacement[7]. Ce phénomène consistant à utiliser plus d'une langue « dans une phrase » est appelé le *code-switching* ou *codeswitching* (Müller et al. 2006, p. 175).

Les récents travaux de recherche en psycho- et sociolinguistique ont montré que le mélange des langues n'était ni un stade de développement de la petite enfance ni une stratégie compensatoire des plurilingues, mais bien une pratique linguistique légitime parmi d'autres (de Houwer 2009 ; Zhu Hua 2014 ; voir aussi point 1.5). Dans la lignée de Rosemarie Tracy (2008), Monika Rothweiler et Tobias Ruberg écrivent également que le *code-switching* est un « élément à part entière de la communication des adultes plurilingues » et ne constitue pas davantage chez les enfants « le signe d'une séparation défaillante entre les langues, mais l'expression d'une *compétence de communication* » (Rothweiler/Ruberg 2011, p. 15 ; caractères italiques présents dans l'original)[8]. Selon Jürgen M. Meisel, cette pratique linguistique de l'enfant révèle des aptitudes linguistiques particulières, car « ce type de mélange des langues » ne se retrouve pas uniquement chez les enfants, mais aussi chez les adultes plurilingues, « précisément chez ceux qui sont particulièrement compétents dans les deux langues » (Meisel 2013, p. 122). Le bilinguisme ou plurilinguisme « équilibré » des adultes compétents ne semble donc pas contradictoire avec la pratique observable du mélange des langues. En d'autres termes, bien maîtriser plusieurs langues ne signifie pas nécessairement les séparer en toutes circonstances pour produire une ou des langue(s) « pure(s) ».

[6] Cette qualification convient à l'ensemble des locutrices et locuteurs, étant donné que même les « monolingues » utilisent différentes variétés d'une seule langue (nationale). Suresh Canagarajah écrit à ce propos : « We are all translinguals, not native speakers of a single language in homogenous environments » (Canagarajah 2013, cité d'après García/Li Wei 2014, p. 17).

[7] Les adultes non plus ne séparent pas leurs formes d'expression, ni oralement ni par écrit, pour communiquer (plus) précisément avec des personnes qui disposent de répertoires de langues comparables. Dans les textes spécialisés, les termes et citations issus de publications en anglais ne sont pas toujours traduits. Cet article doit également être vu comme un exemple de cette pratique interlinguistique.

[8] Colin Baker écrit à ce propos : « Very few bilinguals keep their two languages completely separate, and the ways in which they mix them are complex and varied. » (Baker 2011, p. 106).

1.5 Du code-switching au translanguaging : l'acquisition dynamique de la/des langue(s) dans le contexte familial

« There is no evidence that bilingual children differ from monolingual children except for the fact that they produce mixed utterances in addition to monolingual ones ; that is, they translanguage from an early age. » (García 2009, p. 64)

Les termes *translinguisme* (List 2004), *polylingual languaging* (Jørgensen 2008) ou *translanguaging* (García/Li Wei 2014 ; García 2009) sont utilisés pour désigner l'utilisation dynamique d'une ou de plusieurs langue(s). L'accent n'est donc plus mis sur les systèmes de langues, mais sur les pratiques linguistiques, sur le *languaging* interlinguistique des locutrices et locuteurs. Ce terme couvre les différentes langues, mais aussi les différents registres et variétés de langue qui existent l'un dans l'autre ou *coexistent*. Les langues ne sont donc pas utilisées et acquises de manière autonome et séparément l'une de l'autre, comme des entités. Les enfants grandissant dans un environnement plurilingue développent d'emblée une « curiosité translingue » ; ils agissent et apprennent en jonglant avec leurs langues (List 2010a, p. 10 ; List/List 2004). Les jeunes enfants en particulier développent une « compétence translingue » lorsqu'on leur en donne la possibilité au sein des structures d'accueil. Cela signifie qu'ils jouent avec leurs langues en les mélangeant, en les utilisant à tour de rôle et en jonglant avec elles pour communiquer (List 2004, p. 133 et 2013, p. 185).

L'observation de l'acquisition de la/des langue(s) en tant que processus dynamique se focalise sur les pratiques linguistiques complexes des enfants dans des situations concrètes et lors d'interactions avec des interlocuteur-trice-s monolingues et plurilingues. Plutôt que de s'intéresser aux concordances ou aux divergences par rapport au système de la ou de(s) langue(s) utilisée(s), l'idée est de cerner la pratique interlinguistique, complexe et flexible des enfants. En effet, comme le constate Christine Hélot, « there are no clear cut boundaries between the languages they use, but rather *a languaging continuum* that they access according to their needs and their environment » (Hélot 2011, p. 59, caractères italiques ajoutés). L'approche du *translanguaging* va donc au-delà du *code-switching*, en ce qu'elle décrit la pratique individuelle et originale de l'utilisation des langues, « the speakers' construction », et se réfère au répertoire de langues dans son ensemble, « the speaker's complete language repertoire » (García/Li Wei 2014, p. 22).

Le *translanguaging* constitue aussi la norme – le mode normal de communication – dans les familles plurilingues. C'est la raison pour laquelle les enfants adoptent dès leur plus jeune âge un comportement translingue : « they translanguage from an early age » (García 2009, p. 64). Ce faisant, ils utilisent et déploient en même temps leur répertoire individuel et dynamique, auquel ils recourent en fonction de la situation pour communiquer de manière appropriée et pragmatique dans leur quotidien plurilingue.

1.6 Du plurilinguisme familial au monolinguisme institutionnel au sein des structures d'accueil de la petite enfance

« Il ne faut pas sous-estimer l'importance des institutions éducatives […] dans le maintien du monolinguisme : leur mission est d'imposer la conscience du monolinguisme. » (Lengyel 2011, p. 99).

Les jeunes enfants qui adoptent une attitude plurilingue ou translingue avec leurs personnes de référence dans un contexte familial plurilingue supposent en toute logique, lorsqu'ils entrent dans une institution d'accueil de la petite enfance, qu'ils pourront communiquer de la même manière avec les (ou certains) enfants et/ou pédagogues de cette institution. En tant que novices de la culture, ils ne sont pas familiers des règles en vigueur dans leur nouvel environnement, ni de la politique linguistique appliquée dans l'institution éducative en question. Avec le temps toutefois, ils apprennent qu'ils doivent adopter une attitude monolingue, ou « doivent apprendre à utiliser la bonne langue au bon moment dans le processus éducatif » (Gogolin 2010, p. 122). Les enfants fréquentant des structures d'accueil bilingues aussi sont souvent confrontés à une séparation stricte des langues et, ainsi, à la situation construite d'un *monolinguisme pluriel ou parallèle*.

Ces dernières années, ces concepts ont été qualifiés dans le contexte international de « parallel monolingualisms » (Heller 2006, p. 25) ou de « separate bilingualism » (Creese/Blackledge 2011, p. 1197). Ils ont fait l'objet de critiques, car ils contredisent la réalité et la pratique plurilingues complexes des enfants, des jeunes et des adultes. L'enfant qui entre dans une structure d'accueil se retrouve donc confronté chaque jour à un *environnement quasi monolingue* au sein duquel le personnel pédagogique, même s'il pratique lui-même le plurilinguisme dans son quotidien familial, tente de communiquer le plus possible de façon monolingue, même avec les individus plurilingues.

Les jeunes enfants expérimentent ainsi la rectification de leur répertoire linguistique au moyen de *mesures «monolinguisantes» de promotion de la langue*. Par ailleurs, les programmes traditionnels d'éducation bilingue reposent encore sur le principe selon lequel seule une séparation stricte (quoique difficilement réalisable dans la pratique) des langues à assimiler engendre dès l'enfance, voire la petite enfance, un bilinguisme équilibré, censé à son tour ouvrir la voie à un parcours scolaire et éducatif réussi. Ces convictions ont été perpétuées pendant des décennies tant dans la pratique pédagogique (préscolaire) que dans le discours spécialisé. En parallèle, des appels plaidant pour une éducation linguistique plurilingue et, il y a peu, pour une didactique du plurilinguisme ont émané de Suisse germanophone (Berthele 2010) ou d'Autriche (Reich/Krumm 2013). On constate de première tentatives au sein des structures d'accueil d'utiliser, dans ce *virage conceptuel vers le plurilinguisme*, le translinguisme des enfants et adultes comme stratégie pédagogique et didactique.

2. Plutôt que des mesures de séparation des langues et des modèles monolingues, un virage vers le plurilinguisme et le translanguaging en tant que concept de pédagogie linguistique

Madame Esser: Les enfants me parlent en allemand, se retournent, parlent à leur mère en français et à leur ami en anglais […]. Et quand je m'adresse à un enfant en allemand et qu'il me répond en anglais ou en français, je l'accepte également: à sa réponse, je remarque qu'il a compris ma question et c'est ce qui compte pour moi. (*éducatrice à l'école maternelle de l'École allemande de Montréal)*[9]

Comment, à présent, utiliser les conditions de l'éducation plurilingue et les spécificités d'une acquisition naturelle et dynamique de la/des langue(s) comme principaux points de départ des réflexions pédagogiques et didactiques pour accompagner les biographies langagières des enfants (potentiellement) plurilingues et soutenir leur développement linguistique dans le quotidien de la crèche?

Même si l'importance fondamentale des «moments of monolingual input» (Grosjean 2010, p. 173) pour soutenir les enfants dans l'acquisition de leur(s) langue(s) est elle aussi indubitable, cela ne signifie pas que les pédagogues (des langues) doivent se présenter en tant que modèles monolingues ou nier leur plurilinguisme devant les enfants. Le constat principal portant sur l'importance de la qualité de cet «input» (Albers 2011, p. 68) n'explique et ne légitime pas le peu de pratiques plurilingues et translingues observables dans le quotidien de la crèche. L'exigence du monolinguisme entre en contradiction non seulement avec la pratique d'utilisation de la langue des jeunes enfants en dehors des institutions éducatives, mais aussi avec les approches plus récentes de pédagogie linguistique. En effet, comme l'écrivait Gudula List il y a déjà plus de dix ans, «dès que l'environnement s'étend au-delà de la famille», la «didactique d'un *translinguisme*» peut se mettre en place (List 2004, p. 133; caractères italiques présents dans l'original). Les institutions éducatives doivent donc faire preuve «de respect à l'égard des univers linguistiques familiaux […] dont est issu l'enfant qui rejoint la structure d'accueil», et ce qu'ils se composent de registres «de haut niveau», «dialectaux» ou «mixtes». Le «premier univers linguistique» de l'enfant constitue en effet une «plateforme» pour le développement d'une compétence translingue vitale «dans le monde moderne» (ibid.). Quelques années plus tard, Ofelia García a avancé le même argument en plaidant pour une pédagogie plurilingue (mieux) adaptée aux circonstances du XXIe siècle au regard de la réalité transculturelle et translingue (García 2009).

Pour éviter tout malentendu, précisons que le virage vers le plurilinguisme ou la réorientation de la pratique de la pédagogie linguistique ne revient pas à négliger voire à abandonner la promotion des variétés de langues standardisées, au contraire. La question didactique de savoir comment stimuler aussi la «"langue d'éducation" de la crèche» (List 2010b) sans éduquer les jeunes enfants au monolinguisme ou les contraindre à n'utiliser qu'une seule langue devient ainsi absolument fondamentale.

[9] Extrait d'une interview d'expert-e-s menée à Montréal en avril 2014 dans le cadre du projet de recherche intitulé «Educational Professionalism, Migration and Multilingualism in Canada, Germany and Greece» (Panagiotopoulou/Rosen 2015).

Dans le contexte du virage vers une didactique du plurilinguisme, Gabriela Meier met particulièrement en avant le concept de *translanguaging* défini par Ofelia García (Meier 2014, p. 136 et suiv.), car il couvre les pratiques linguistiques tant des apprenants (plurilingues) que du personnel pédagogique. Comme le révèlent les observations menées auprès de jeunes enfants, ceux-ci pratiquent le plurilinguisme et le translinguisme pour apprendre. Mais les professionnels aussi recourent au plurilinguisme et au translinguisme pour promouvoir l'apprentissage de l'enfant, «that is, they use what we are calling here translanguaging» (García/Li Wei 2014, p. 59).

Ce constat, fondé sur la psycholinguistique ou la psychologie du langage, selon lequel non seulement le monolinguisme mais aussi le pluri- et le translinguisme sont tout à fait légitimes dans le contexte des institutions éducatives et pertinents et stimulants du point de vue de tous les apprenants[10] pourrait encourager le personnel pédagogique à s'engager dans des concepts innovants de pédagogie linguistique.



[10] Globalement, les interactions linguistiques pertinentes et réussies dans le quotidien de la crèche sont extrêmement importantes pour le développement individuel du langage, ce qui permet d'espérer des effets concrets sur l'apprentissage, y compris chez les enfants dits «à risque» (Albers 2011, p. 68).

3. Conclusion et perspectives

Cet article a essentiellement pris le point de vue des enfants en se focalisant sur l'éducation plurilingue dans le contexte des sociétés migratoires. À cet égard, il s'est particulièrement axé sur la pratique linguistique translingue généralement observable chez les jeunes enfants et leurs parents.

Par ailleurs, en plus d'évoquer les phénomènes et paradoxes critiquables de la pratique de la pédagogie linguistique, il a également esquissé les contours de concepts plus récents tentant de favoriser une approche alternative et dédramatisante du potentiel du plurilinguisme vécu des enfants et du personnel pédagogique. Ces concepts innovants de pédagogie linguistique semblent davantage répondre aux conditions d'une société plurilingue mondialisée.

Dans ce contexte également, la complexité et la qualité du travail éducatif en matière de pédagogie linguistique ne sauraient se réduire à la question de savoir comment inculquer le monolinguisme aux enfants plurilingues de manière à les intégrer dans des écoles monolingues. Il convient plutôt de conceptualiser en tant que norme – y compris à travers la formation initiale et continue du personnel pédagogique – une éducation précoce au plurilinguisme sensible à la diversité et de la mettre en pratique dans la pédagogie de la petite enfance.

Concernant la formation initiale et continue, il est essentiel qu'elle confronte le personnel pédagogique aux phénomènes concrets et, en particulier, aux paradoxes de la pratique de la pédagogique (linguistique). Des observations des interactions quotidiennes sur le terrain, de même que des discussions et interviews avec les actrices et acteurs (enfants, parents et personnel pédagogique) sont recommandées à cet égard afin de tenir compte du point de vue de toutes les personnes impliquées dans le contexte en cause. Néanmoins, le virage conceptuel vers le plurilinguisme ne saurait être mis en œuvre exclusivement au travers d'une réflexion sur soi et d'une professionnalisation individuelle, mais aussi et surtout par la volonté des équipes de la crèche de remettre en question la politique linguistique de l'institution et leur pratique (propre) de promotion des langues.

Littérature

Albers, Timm (2011) : Sag mal ! Krippe, Kindergarten und Familie : Sprachförderung im Alltag. Weinheim/Basel.

Baker, Colin (2011) : Foundations of bilingual education and bilingualism. Bristol.

Berthele, Raphael (2010) : Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In : Bitter Bättig, Franziska/Tanner, Albert (Hrsg.) : Sprachen lernen. Lernen durch Sprache. Zürich, S. 225–239.

Bot, Kees de/Wander, Lowie/Verspoor, Marjolijn (2007) : A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. In : Bilingualism : Language and Cognition, 10. Jg., H. 1, S. 7–21.

Busch, Brigitta (2013) : Mehrsprachigkeit. Wien.

Canagarajah, Suresh (2013). Translingual Practice : Global Englishes and Cosmopolitan Relations. London.

Creese, Angela/Blackledge, Adrian (2011) : Separate and flexible bilingualism in complementary schools : Multiple language practices in interrelationship. In : Journal of Pragmatics, 43. Jg., H. 5, S. 1196–1208.

García, Ofelia (2009) : Bilingual education in the 21st century : A global perspective. Malden.

García, Ofelia/Li Wei (2014) : Translanguaging : Language, bilingualism and education. London.

Gogolin, Ingrid (2010). Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. In : Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hrsg.) : Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart, S. 113–125.

Gogolin, Ingrid/Graap, Sabine/List, Günther (1998) : Einleitende Bemerkungen über Mehrsprachigkeit. In : Dies. (Hrsg.) : Über Mehrsprachigkeit. Tübingen, S. VII–XVI.

Grosjean, François (2010) : Bilingual Life and Reality. Harvard.

Guckelsberger, Susanne/Reich, Hans H. (2008) Diskursive Basisqualifikation. In : Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008) : Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) : Band 29/I. Berlin, S. 83–92.

Heller, Monica (2006) : Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography. 2. Aufl. London/New York.

Hélot, Christine (2011) : Children's Literature in the Multilingual Classroom : Developing Multilingual Literacy Acquisition. In : Hélot, Christine/Muiris, O'Laoire (2011) (Hrsg.) : Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible. Bristol, S. 42–64.

Houwer, Annick de (2009) : Bilingual First Language Acquisition. Bristol.

Jørgensen, Jens Norman (2008) : Polylingual languaging around and among children and adolescents. In : International Journal of Multilingualism, 5. Jg., H. 3, S. 161–176.

Lengyel, Drorit (2011) : Frühkindliche Bildung. In : Marschke, Britta/Brinkmann, Heinz U. (Hrsg.) : Handbuch Migrationsarbeit. Wiesbaden, S. 93–101.

List, Gudula (2004) : Eigen-, Fremd- und Quersprachigkeit : psychologisch. In : Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) : Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 132–138.

List, Gudula (2010a) : Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 2. München.

List, Gudula (2010b) : „Bildungssprache“ in der Kita. In : Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg) : Bei Vielfalt Chancengerechtigkeit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster, S. 185–196.

List, Gudula (2013) : Förderung von Mehrsprachigkeit und Erwerb des Deutschen in der Kita. In : Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.) : Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert. Münster, S. 181–187.

List, Gudula/List, Günther (2004) : Sprachliche Heterogenität, „Quersprachigkeit“ und sprachliches Lernen. In : Quetz, Jürgen/Solmecke, Gert (Hrsg.) : Brücken schlagen. Fächer – Sprachen – Institutionen. Berlin, S. 89–104.

List, Günther (2004) : Ein- und Zweisprachigkeit, Mehr- und Quersprachigkeit : historisch. In : Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) : Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, S. 139–147.

Meier, Gabriela (2014) : Our Mother Tongue is Plurilingualism : A Framework of Orientations for Integrated Multilingual Curricula. In : Conteh, Jean/Meier, Gabriela (Hrsg.) : The multilingual turn in languages education. Bristol, S. 132–157.

Meisel, Jürgen M. (2013) : Frühe Mehrsprachigkeit. Gefahren oder Vorteile ? In : Kieferle, Christa/Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.) : Sprachliche Bildung von Anfang an : Strategien, Konzepte und Erfahrungen. Göttingen, S. 118–130.

Montanari, Elke/Panagiotopoulou, Argyro (2017, in Vorbereitung) : Mehrsprachigkeit und Bildung in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Tübingen.

Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2006) : Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung : Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen.

Panagiotopoulou, Argyro (2016). Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 46. München.

Panagiotopoulou, Argyro/Rosen, Lisa (2015) : Professionalism and Multilingualism in Greece and Canada : An International Comparison of (Minority) Teachers’ Views on Linguistic Diversity and Language Practices in Monolingual vs. Multilingual Educational Systems. Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Themenheft : Potentials and challenges of diversity in the staff room and in pre-service teacher education. Hrsg. v. Drorit Lengyel u. Lisa Rosen, S. 225–250.

Reich, Hans H. (2010) : Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München.

Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013) : Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster.

Riehl, Claudia Maria (2014) : Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. Darmstadt.

Rothweiler, Monika/Ruberg, Tobias (2011) : Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 12. München.

Tracy, Rosemarie (2008) : Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen.

Zhu Hua (2014) : First Language Acquisition. In : Li Wei (Hrsg.) : Applied Linguistics. Oxford, S. 29–45.

1.3 Et si on jouait avec les langues ? L'éveil aux langues dans les institutions de la petite enfance

Christiane Perregaux

Depuis quelques années, certaines institutions de la petite enfance favorisent les approches d'Eveil aux langues (EAL) afin de familiariser les jeunes enfants à la diversité linguistique de leurs environnements. Le Luxembourg est un pays plurilingue par excellence. De par sa géographie linguistique, il vit des situations langagières complexes où l'*Eveil aux langues* peut participer au développement, chez les jeunes enfants déjà, d'une culture langagière plurilingue.[1]

Les enfants qui fréquentent les institutions de la petite enfance entendent souvent des façons de parler différentes de celles qu'ils vivent dans leur environnement familial. Certains découvrent le luxembourgeois, d'autres le français ou d'autres langues, celles des familles de leurs amis par exemple. Les langues varient en fonction des interactions qui se mènent entre adultes (professionnel-le-s et parents) et avec les enfants. Peu à peu, l'écoute de sonorités diverses, des chansons, berceuses et comptines en différentes langues conduisent à des activités ludiques plurilingues qui vont développer chez les jeunes enfants la reconnaissance de leurs propres langues parmi d'autres, puis les mener à la découverte des langues des amies et amis qui leur deviennent familières. Ils vont discriminer les sons qu'ils entendent, les reconnaître et construire des « habiletés métalinguistiques »[2] leur permettant de reconnaître et s'intéresser à certaines ressemblances et différences entre les langues.

L'*Eveil aux langues*.

Dans les années 1980, c'est le linguiste anglais Hawkins qui développe ces approches (*Language Awareness*) qui ne tardent pas à être reprises dans des nombreux pays européens dont notamment la France, la Suisse, l'Autriche, l'Allemagne, l'Espagne, le Portugal et le Luxembourg. Un peu plus tard, elles s'implantent dans de nombreux autres pays européens avec des variantes propres aux environnements culturels, sociaux et linguistiques. C'est à partir de cette époque qu'une nouvelle importance est donnée aux langues familiales.[3] Souvent ignorées dans les institutions éducatives, elles sont cependant les bases des apprentissages d'autres langues (sauf cas particulier). Aujourd'hui, la situation change et dans les activités proposées dès le plus jeunes âge, les langues familiales ont leur place dans les institutions et jouissent d'une reconnaissance qui libère l'enfant et le rend plus disponible pour d'autres langues et d'autres apprentissages.

Ces approches ne visent pas l'apprentissage d'une langue en particulier mais proposent une démarche propice à l'apprentissage des langues. Les activités adaptées aux âges des enfants mettent notamment en évidence le rôle particulier de la (les) langue(s) commune(s) par rapport aux autres langues. Le répertoire linguistique[4] est très utile pour penser la mise en réseau des langues d'un locuteur. Il correspond à une ligne de vie des langues connues et à connaître. Il accueille toutes les connaissances linguistiques et langagières qu'une personne s'approprie au cours de son existence, habiletés orales et/ou écrites, en production et/ou en compréhension. Le répertoire peut aussi bien comprendre la (les) langue(s) familiale(s) (orale et/ou écrite), la (les) langue(s) scolaire(s), la (les) langue(s) parlée(s) en vacances dans des séjours linguistiques, dans la famille ou chez des amis, les langues enseignées à l'école, etc. Ce répertoire a l'avantage d'inclure les connaissances et compétences partielles des locuteurs. Il évite l'écueil du bilinguisme parfait qui voudrait que pour être bilingue, il faille parler au moins deux langues comme deux

[1] Ce texte a été rédigé d'après le cahier pédagogique du Service de la petite enfance de Genève : « Et si on jouait… avec les langues » (Ville de Genève 2013).

[2] « Habiletés métalinguistiques », activités cognitives où la langue est questionnée, manipulée, se compare à d'autres. Ces habiletés demandent de la décentration. Les langues deviennent des « objets » avec leur propre métalangage (comme celui de la musique ou du football). Le bi/plurilinguisme offre des situations de réflexion particulière qui développe plus précocement chez les bi/plurilingues des « habiletés métalinguistiques ».

[3] Voir Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Srogforum*, 19, 15-20.

[4] Voir Perregaux, C. (2004). Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29 (3), 417-43.

natifs. Or, ce n'est pas le cas. Chez les jeunes enfants, le répertoire langagier va s'ordonner avec leurs premières connaissances linguistiques pour s'élargir tout au cours de la vie avec les langues qu'ils apprendront et celles avec lesquelles ils seront en contact.

Le bi/plurilinguisme simultané et successif[5], un atout

Lorsque l'enfant s'approprie deux ou plusieurs langues auxquelles il est exposé dès son plus jeune âge, on parlera de bilinguisme/plurilinguisme simultané (le bilinguisme est de fait une forme particulière du plurilinguisme). Ce sont les situations familiales qui amènent le jeune enfant à apprendre simultanément plusieurs langues dès la naissance (des parents lui parlant chacun une langue différente ou la famille ne parlant pas la langue de l'institution de la petite enfance). Ce type de bilinguisme découle de situations familiales très diverses. Il existe aussi des bi/plurilinguismes simultanés occasionnés par la présence auprès de l'enfant d'une baby-sitter ou d'un membre de la famille qui parle avec l'enfant une autre langue. La spécificité du bi/plurilinguisme simultané provient du fait que les enfants apprennent plusieurs langues en apprenant à parler. Une situation qui ne se reproduira plus au cours de la vie.

Le bi/plurilinguisme successif est un peu plus tardif. Il apparaît vers quatre ans environ lorsque la (les) première(s) langue(s) est (sont) déjà bien installée(s) et dès lors, l'enfant va apprendre de nouvelles langues en références à ses premières connaissances.



[5] Voir Perregaux, C. (1994). *Les enfants à deux voix. Influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture.* Bern : Lang.

Le bi/plurilinguisme est un atout qui sera propice, dans de bonnes conditions où la stimulation et la reconnaissance des langues premières sont la règle, au développement cognitif et identitaire des enfants. Il arrive que des parents et des professionnel-le-s craignent que le contact des enfants avec plusieurs langues provoque chez eux des confusions et retarde leurs apprentissages. Or, des études montrent que le plurilinguisme n'est pas la cause (ou alors exceptionnellement) de troubles du langage. Les parents et les professionnel-le-s doivent être convaincu-e-s de l'importance de reconnaître la (les) première(s) langue(s) familiale(s) des enfants, ces langues dans lesquelles parents et enfants ont entre eux une communication plus fréquente et plus profonde. Lors de l'entrée dans l'institution, il est indispensable que les parents sachent que les nouveaux apprentissages linguistiques vont se faire dans le respect des langues familiales qui devront continuer à être stimulées, consolidées, développées. Ainsi, les langues ne jouent pas les unes contre les autres ; elles se co-construisent et s'alimentent mutuellement dans la mesure où on leur reconnaît un même intérêt et une égale dignité.

Les objectifs de *l'Eveil aux langues*

Les objectifs de l'*Eveil aux langues* sont multiples. Ils vont participer à la construction langagière des enfants et à l'estime de soi des enfants, des parents et des professionnel-le-s en reconnaissant les compétences langagières de chacun-e.

L'*Eveil aux langues* vise à :

- Reconnaître comme ordinaire la pluralité sociale, langagière et culturelle.
- Favoriser au sein des institutions de la petite enfance les activités qui mettent en jeu cette pluralité.
- Développer une socialisation pluriculturelle et plurilingue dans un cadre de références communes.
- Reconnaître les langues de tous les enfants, monolingues et plurilingues. Les éveiller aux langues parlées dans leur entourage et/ou par eux-mêmes.
- Reconnaître le rôle spécifique de la (des) langue(s) commune(s), ici le luxembourgeois et/ou le français.
- Associer les parents au processus et utiliser leurs ressources langagières familiales.

Ainsi, dès leur jeune âge, les enfants vont se sentir à l'aise dans des contextes plurilingues et pluriculturels. Ils vont également structurer des représentations positives des langues et des personnes qui les parlent. Avec les parents comme experts dans leur(s) langue(s), les institutions de la petite enfance vont également remplir une de leur vocation prioritaire : l'intégration institutionnelle et sociétale des familles.

Des activités variées et ludiques

L'*Eveil aux langues* propose des activités ludiques très diverses aux jeunes enfants afin de les habituer à considérer le plurilinguisme comme une situation ordinaire de la société dans laquelle ils vivent. Ces activités, qui peuvent se décliner en **six groupes,** font appel aux ressources des enfants et des adultes et peuvent se conjuguer de diverses manières.

1. Les langues se rendent visibles

- Affichage multilingue : mots de bienvenue (bonjour, au revoir, bonnes fêtes, etc.).
- Documents multilingues à l'intention des parents (luxembourgeois, français et autres langues).
- Reconnaissance des langues parlées de chaque enfant, monolingue ou bilingue. Tenir compte pour chacun d'entre eux de la langue familiale et des langues de l'institution. Imaginer des moyens pour se souvenir des langues parlées par chacun.

2. Les langues s'écoutent

- Ecoute de chansons et des comptines en plusieurs langues.
- Sollicitation des parents pour partager des comptines sous différentes formes (CD, texte, enregistrement).
- Jeux avec les langues lors des petites réunions (se saluer, demander aux enfants comment on dit des mots comme « chocolat », « éléphant », « pyjama » dans les langues qu'ils connaissent).
- Création de comptines avec des emprunts « Julia mange du chocolat et Lucas a mis son pyjama ». Ces emprunts auront souvent une grande proximité de son ou d'écriture.
- Intérêt pour les onomatopées comme les cris des animaux : « Kikiriki en luxembourgeois, cocorico en français, kikiriki en allemand et cock-a-doodle-do en anglais ». Faire écouter aux enfants le bruit des cloches, le miaulement du chat ou le croassement des grenouilles dans plusieurs langues.

3. Les langues se chantent

- Chants en luxembourgeois et/ou en français avec le refrain repris dans plusieurs langues.
- Chant de « Joyeux anniversaire » en luxembourgeois, en français et dans d'autres langues, etc.
- Chants dans différentes langues que les enfants reconnaissent peu à peu.

4. Les langues se racontent

- Lecture d'histoires aux enfants dans des livres bilingues et de langues diverses.
- Raconter d'histoires avec comme support des livres avec et sans texte, ou encore sans livre.
- Utilisation d'un kamishibai (théâtre d'images) dont l'histoire se décline en plusieurs langues.
- Accompagner le récit d'une gestuelle qui soutient la compréhension.
- Attention donnée aux couvertures de livres, aux systèmes graphiques et/ou aux illustrations parfois différentes qui s'y trouvent alors que l'histoire est la même.

5. Les langues s'écrivent

- Création avec les enfants d'imagiers dans plusieurs langues connues.
- Se promener dans des lieux où se trouvent des écrits dans différentes langues.
- Observer des systèmes graphiques différents : le luxembourgeois, le chinois, l'arabe, l'hindi, etc.
- Activités de dessin, peinture, collage pour favoriser l'imaginaire des enfants sur le thème : comment les enfants se représentent-ils les langues ?

6. Les langues circulent

- Circulation des langues à l'oral et à l'écrit, entre les enfants, entre les parents et l'institution de la petite enfance.
- Organisation d'un prêt de livres et de CD dans différentes langues entre l'institution et les familles, et inversement.

Discussion

Pour que les enfants développent cette culture du plurilinguisme, il est nécessaire que les activités où plusieurs langues sont présentes simultanément, soient régulières dans la vie de l'institution. Les remarques spontanées sur un mot décorant un tee-shirt, une affiche ou une vitrine plurilingue rencontrée au cours d'une promenade, la découverte du mode d'emploi d'un nouveau jeu sont autant de moments où le plurilinguisme fait partie de la vie ordinaire et rendent les enfants attentifs à leur environnement plurilingue. En effet, la variété et la régularité des moments ludiques consacrés à se poser des questions sur les langues pourront favoriser chez les enfants le développement d'attitudes positives par rapport aux langues et aux personnes qui les parlent, un intérêt pour les langues et leurs apprentissages, des habiletés métalinguistiques, un élargissement des visions du monde.





2 L’éducation plurilingue dans l’accueil de la petite enfance au Luxembourg

2.1 L'éducation plurilingue au Luxembourg – Expériences tirées d'une phase pilote

Claudia Seele

1. Contexte : le concept cadre sur l'éducation plurilingue dans la petite enfance[1]

Au Luxembourg, le plurilinguisme ne fait pas figure d'exception : c'est une réalité quotidienne vécue qui couvre, outre les trois langues officielles (luxembourgeois, français et allemand), le nombre croissant de langues de migration et familiales (voir Horner/Weber 2008, Fehlen/Heinz 2016). Conformément au cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL 2001), il convient de distinguer le multilinguisme social du plurilinguisme individuel (voir Brachmond 2015). Pour pouvoir prendre part à une société multilingue au sein de laquelle différentes langues coexistent, les membres individuels de cette société ont besoin d'une *compétence plurilingue individuelle* « à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECRL 2001, p. 11). Le développement de cette compétence linguistique est un processus continu qui démarre au sein du domicile familial pour s'étendre à tous les domaines de la vie ainsi qu'aux contextes formels et non formels d'apprentissage et d'éducation. L'éducation linguistique au sein des structures d'accueil de la petite enfance s'effectue elle aussi dans ce *contexte de plurilinguisme vécu* et aide grandement les enfants à construire et développer dès leur plus jeune âge des ressources linguistiques diversifiées (voir Seele 2015).

C'est précisément pendant la petite enfance que l'être humain assimile la/les langue(s) de manière accessoire et, en même temps, très efficace. Par ailleurs, contrairement à ce qu'on a longtemps cru, les enfants ne sont pas surmenés par l'apprentissage simultané de plusieurs langues (voir Tracy 2008). Ce dont ils ont besoin, c'est d'interlocuteur-trice-s intéressé-e-s et sensibles ainsi que d'une offre linguistique diversifiée et authentique dans des situations naturelles (ibid., voir aussi Jampert et al. 2011). Le programme de l'éducation plurilingue dans les structures d'accueil de la petite enfance vise en ce sens à offrir aux enfants une éducation linguistique de qualité et, ainsi, à les préparer au mieux aux défis du système éducatif plurilingue du Luxembourg et à la participation à une société hétérogène. Il s'adresse à tous les enfants non encore scolarisés âgés de un à quatre ans qui fréquentent une structure d'accueil de jour accréditée par l'État luxembourgeois et participant au système des chèques-service accueil. Le programme de l'éducation plurilingue dans la petite enfance s'appuie par ailleurs sur les mesures déjà entreprises en faveur du développement de la qualité dans le secteur de l'éducation non formelle, notamment sur le *cadre de référence pour l'éducation non formelle* (MFI 2013). Le concept cadre s'inscrit dans le champ d'action « Langue, communication, médias » qui y est décrit et couvre trois piliers fondamentaux : l'éducation linguistique en tant que telle, le partenariat éducatif avec les familles et la mise en réseau avec l'environnement social, culturel et scolaire.

a) Éducation linguistique : le développement des compétences plurilingues dès le plus jeune âge

Au-delà du respect pour les langues familiales, l'*initiation aux langues luxembourgeoise et française* doit se trouver à l'avant-plan du travail éducatif linguistique. Le luxembourgeois demeure à cet égard un important facteur d'intégration et outil de communication dans un contexte de diversité linguistique grandissante. Compte tenu de sa parenté avec l'allemand, il assure par ailleurs un rôle de « tremplin » pour l'apprentissage de la langue écrite en allemand (voir MENFP 2008, p. 16 ; Freiberg/Hornberg/Kühn 2007, p. 198). L'initiation précoce au luxembourgeois (à partir d'un an) offre aux enfants plus d'espace et de temps pour développer leurs compétences dans cette langue, en particulier à ceux qui ne sont pas ou que peu en contact avec le luxembourgeois à la maison. Elle permet en même temps de créer une base solide pour l'apprentissage de l'allemand à l'école fondamentale. Par ailleurs, le contact précoce avec le français, au quotidien et de façon ludique, offre un accès plus spontané, plus naturel et décomplexé à cette langue, surtout pour les enfants luxembourgeois ou qui ne parlent pas français dans leur famille. De cette façon, tous les enfants profitent d'une offre linguistique variée qui se différencie en fonction de leurs besoins individuels et s'appuie sur leurs ressources linguistiques existantes.

[1] L'intégralité du concept cadre ainsi que d'autres informations sur les bases légales et la mise en pratique de l'éducation plurilingue dans la petite enfance sont disponibles en ligne à l'adresse : www.enfancejeunesse.lu/fr/education-plurilingue

b) Le partenariat avec les familles

En parallèle, *la valorisation et le soutien des langues familiales de tous les enfants* joue aussi un rôle central, tant pour le développement socio-émotionnel des enfants que pour l'acquisition de toutes les autres aptitudes linguistiques. Le respect du plurilinguisme éveille l'intérêt des enfants pour la diversité linguistique et stimule leur ouverture et leur tolérance à l'égard d'autres langues, de leurs locutrices et locuteurs ainsi que de leurs différents milieux culturels. Au-delà de la question de respect, l'implication étroite des parents et la mise en place cohérente d'un partenariat éducatif contribuent largement à l'acquisition et au développement des langues premières. Il est toutefois important de délimiter clairement les domaines de responsabilité et d'assurer la transparence des objectifs. L'éducation linguistique au sein de la structure d'accueil ne peut et ne doit pas remplacer celle de la famille, mais la compléter et l'enrichir à travers une attitude respectueuse, un échange continu et des offres ciblées qui font participer activement les parents à l'organisation du quotidien des institutions.

c) La mise en réseau dans l'environnement social, culturel et scolaire

L'acquisition de ressources linguistiques durant la petite enfance forme le socle sur lequel se construisent tous les autres processus éducatifs. La cohérence et la continuité des différentes étapes du parcours éducatif ainsi que l'organisation consciente des transitions entre les différents domaines de vie des enfants revêtent donc une importance particulière. C'est la raison pour laquelle la mise en réseau avec les structures de l'éducation formelle constitue un autre pilier important du programme de l'éducation linguistique dans la petite enfance. La collaboration avec les services sociaux, médicaux et thérapeutiques peut par ailleurs permettre de prévenir et reconnaître à temps un éventuel besoin d'aide. Le contact régulier avec les offres culturelles proposées dans l'environnement des structures d'accueil enrichit le travail éducatif linguistique et permet d'élargir les horizons et les expériences des enfants.

2. La phase pilote de 2016 : objectifs et méthodes

Avant la mise en œuvre générale du programme de l'éducation plurilingue dans la petite enfance, sa faisabilité pratique ainsi que les possibilités d'adaptation et de différenciation en fonction des conditions locales ont été examinées dans le cadre d'une phase pilote menée de mars à décembre 2016. Il s'agissait de faire participer activement les institutions du secteur non formel de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance pour cerner leurs différents contextes de départ et besoins, leurs pratiques réussies et leurs stratégies innovantes en matière de plurilinguisme quotidien. L'idée n'était pas tant de mettre intégralement en œuvre et évaluer, sur cette période relativement courte, un modèle déjà définitif que d'optimiser collectivement le concept cadre et l'adapter aux conditions locales. L'objectif était par ailleurs de s'appuyer sur les pratiques existantes des institutions et de relever leurs besoins et leurs expériences liés à la mise en pratique du programme afin d'exploiter ces valeurs empiriques au début de la mise en œuvre nationale, en septembre 2017. Les questionnements et objectifs prioritaires de la phase pilote peuvent être résumés comme suit :

- Comment se présente la situation actuelle au sein des institutions d'éducation et d'accueil de la petite enfance ? Quels sont les différents contextes de départ, ressources, difficultés, concepts et pratiques liés à l'éducation linguistique ?

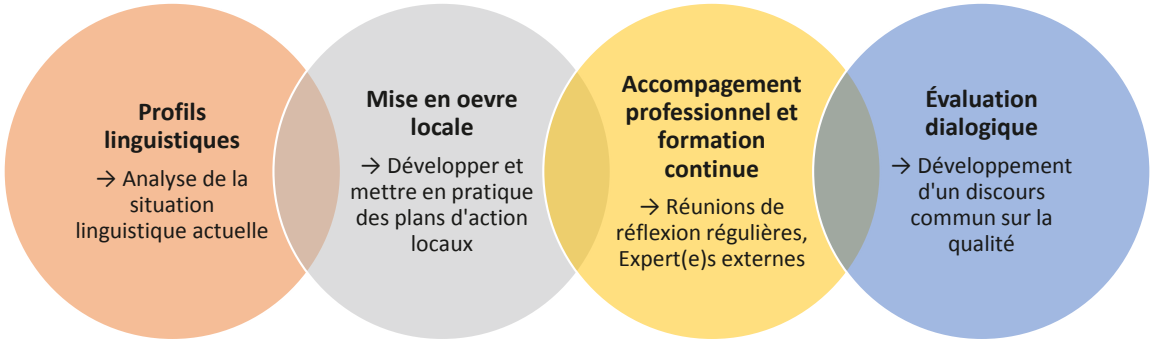
- D'après les différents acteurs, quels sont les besoins pour l'évolution et la qualification du secteur dans le domaine de l'éducation linguistique ?

- Quelles approches permettant d'intégrer encore davantage le plurilinguisme individuel des enfants comme ressource trouve-t-on dans la pratique éducative ? Comment étendre le partenariat avec les familles ? Comment faciliter les transitions entre les différentes institutions éducatives et soutenir la collaboration entre les différents acteurs ?

- Comment les enfants peuvent-ils en même temps être initiés au multilinguisme social, en particulier au luxembourgeois et au français, et être préparés aux défis du système éducatif multilingue du Luxembourg ?

Pour répondre à ces questions, le ministère de l'Éducation nationale a mis au point une phase pilote dont la planification, la mise en œuvre et la coordination ont été confiées au SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques)[2]. Cette phase pilote s'est articulée autour de quatre domaines de projet pouvant être assortis d'objectifs et méthodes spécifiques et qui se trouvent en même temps en relation étroite les uns avec les autres (voir illustration 1) :

Illustration 1 : Les quatre domaines de projet



Profils linguistiques

Le relevé des profils linguistiques des institutions visait à analyser leur situation linguistique actuelle et leur besoin concret de développement au niveau du travail éducatif linguistique. Les méthodes consistaient à utiliser des données statistiques, des questionnaires et des groupes de discussion pour cerner les pratiques linguistiques des différentes institutions et des familles.

Mise en œuvre locale

La mise en œuvre locale du projet pilote s'est faite en fonction des axes prioritaires définis par les institutions et de leurs contextes de départ respectifs. En concertation avec les coordinatrices du projet, les crèches participantes ont mis au point leurs propres plans d'action, ont assuré le suivi continu de leur mise en œuvre, l'ont documentée et y ont réfléchi en équipe. Pour documenter leur pratique, les institutions pouvaient utiliser des fiches de réflexion spécialement prévues à cet effet (voir annexe) ou leurs propres formes de documentation ayant déjà fait leurs preuves. L'important était de documenter non seulement les offres spécifiques de promotion des langues, mais aussi la manière dont l'éducation linguistique se fait dans les situations quotidiennes hors cadre pédagogique.

Accompagnement professionnel et formation continue

La phase pilote a été ponctuée de réunions régulières entre les équipes pédagogiques et les coordinatrices du projet, lors desquelles elles ont réfléchi ensemble à la mise en œuvre de l'éducation plurilingue à l'aide de documents concrets et d'expériences pratiques. Ces réunions pouvaient aborder tant des questions de développement de l'organisation que l'évolution du langage chez les enfants, les formes d'observation et de documentation ou encore le comportement linguistique du personnel pédagogique. Au-delà de cet accompagnement professionnel, des ateliers d'expert-e-s consacrés à l'éducation linguistique intégrée au quotidien, à l'éducation plurilingue et à l'ouverture aux langues ont été organisés (voir articles de cette brochure). Ceux-ci ont inculqué aux pédagogues des connaissances théoriques de base et leur ont donné des idées pratiques concrètes.

[2] La coordinatrice du projet était Dr Claudia Seele, qui a été activement soutenue lors de la réalisation du projet par une autre collaboratrice du SCRIPT, Dr Martine Wiltzius.

Évaluation dialogique

Ces réunions de réflexion peuvent déjà être considérées comme un élément à part entière de l'évaluation dialogique. Cette forme d'évaluation ne consiste pas tant à évaluer la pratique en fonction de la satisfaction de critères de qualité prescrits qu'à remettre constamment en question et développer, ensemble, les approches mises en œuvre. La qualité n'est pas vue ici comme une simple donnée fixe, mais comme un processus aux multiples perspectives. Le concept des communautés d'évaluation et du développement dialogique de la qualité[3] prévoit d'impliquer les différents groupes d'acteurs (pédagogues, chargés de direction, parents, gestionnaires, etc.) dans un discours sur la qualité et de convenir de normes d'une bonne éducation linguistique à l'aide d'exemples concrets issus de la pratique. Des rencontres d'échange régulières avec toutes les crèches pilotes et d'autres institutions intéressées ont eu lieu à cet effet en parallèle aux réunions d'équipe et aux soirées de parents.

3. Déroulement de la phase pilote

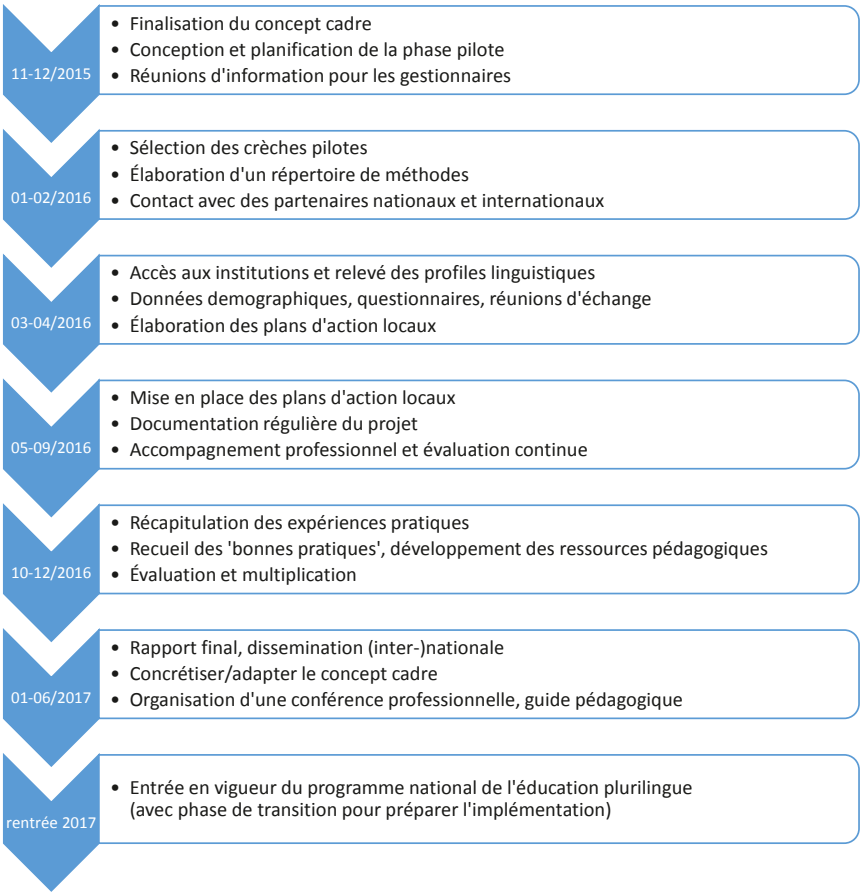
En décembre 2015 et janvier 2016, avant le lancement de la phase pilote en tant que telle, des séances d'information ont été organisées afin d'inviter les représentant-e-s des secteurs conventionné et non conventionné à prendre part au projet. Le concept cadre théorique sur l'éducation plurilingue dans la petite enfance et les plans de la phase pilote y ont été présentés aux participants, qui ont été priés de transmettre les informations à leurs institutions et réseaux et à les inciter à participer à la phase pilote. À la fin du mois de janvier 2016, 22 inscriptions avaient été enregistrées. Sur celles-ci, huit institutions ont été retenues en fonction des critères suivants : ancrage régional, gestionnaires, ressources linguistiques de l'équipe, composition linguistique et socioculturelle des familles, concept pédagogique et expériences actuelles en matière d'éducation bi- ou plurilingue. Tant des organismes d'envergure, conventionnés par l'État, qu'une petite a.s.b.l. et deux crèches non conventionnées établis dans différentes régions du pays (nord, centre, sud, est) et présentant différents profils linguistiques sont représentés. Les institutions qui n'ont pas été sélectionnées se sont vu proposer de participer à un « cercle élargi ». Afin de promouvoir un échange permanent, elles ont pu par exemple prendre part à des formations continues, des ateliers d'experts et des rencontres régulières.

Après la prise de contact avec les structures sélectionnées, les premiers entretiens d'information avec les chargées de direction ont eu lieu à partir du mois de mars. Se sont ensuivies les premières réunions d'équipe lors desquelles le concept cadre a été présenté et examiné, de même que les prochaines étapes et les axes prioritaires locaux à partir d'une analyse de l'état actuel de la pratique linguistique. Des assemblées ont par ailleurs été organisées avec les parents et des renseignements leur ont été transmis par écrit afin de les tenir informés du projet en cours, répondre à leurs questions et impliquer ceux d'entre eux qui le souhaitaient dans le déroulement du projet. Les réunions d'équipe suivantes ont déjà permis de mettre sur pied les plans d'action et de sonder les possibilités concrètes de mise en pratique. Dans la suite du projet, des réunions de réflexion entre les équipes pédagogiques et les coordinatrices du projet ont eu lieu toutes les six à huit semaines, de même que des rencontres d'échange avec les institutions pilotes participantes pour réfléchir collectivement à la réalisation du projet et le faire avancer. Des réunions du cercle élargi et des ateliers d'experts ont également été organisés pour appuyer tant le fondement professionnel de l'éducation linguistique que l'échange continu au sens du développement dialogique de la qualité.

[3] Ces concepts s'appuient sur le modèle et les documents de l'Institut danois d'évaluation pour le développement de la qualité dans l'éducation de la petite enfance sur la question de la langue (EVA 2013).

Le déroulement concret de la phase pilote est représenté dans l'illustration 2 :

Illustration 2 : Déroulement de la phase pilote sur l'éducation plurilingue dans la petite enfance



4. Représentation de certains résultats

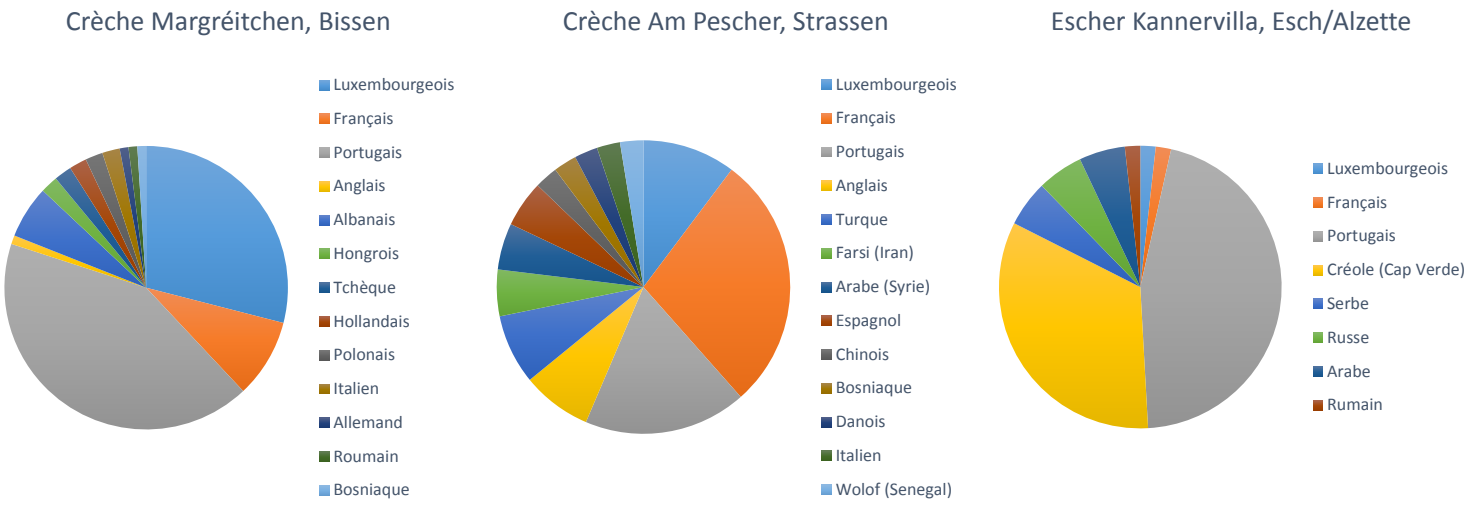
Relevé des profils linguistiques

Les formulaires d'inscription à la phase pilote reprenaient déjà de nombreuses informations sur les ressources linguistiques des équipes ainsi que des familles qui fréquentaient les institutions. Ces informations ont été complétées par d'autres questionnaires[4] et lors des premiers entretiens d'équipe. Cela a permis de confirmer la grande diversité des contextes linguistiques de départ des institutions. La clientèle et le personnel pédagogique des institutions conventionnées établies en zone rurale dans le nord ou l'est du pays parlaient ainsi majoritairement le luxembourgeois, tandis que dans celles du centre, certains autres groupes linguistiques étaient plus représentés, par exemple le portugais et le français, en plus d'une série de langues parlées par quelques enfants seulement. Les institutions du sud, conventionnées ou non, n'accueillaient presque aucun voire aucun enfant parlant le luxembourgeois. Là aussi, c'est le portugais qui dominait, suivi du créole du Cap-Vert et de nombreuses autres langues. Une majorité d'enfants parlaient en plus déjà deux langues, voire plus, à la maison. On constate globalement que l'hétérogénéité de la population dans les différentes régions du Luxembourg se reflète aussi dans les institutions d'accueil de la petite enfance, y compris au niveau des ressources linguistiques du personnel pédagogique. Ainsi, en plus du

[4] En collaboration avec Dr Claudine Kirsch de l'Université du Luxembourg, un questionnaire sur les attitudes, les connaissances et les pratiques actuelles en matière de plurilinguisme a été mis au point et distribué au personnel de toutes les institutions participantes, y compris au cercle élargi. L'évaluation de ces riches données n'est pas encore achevée à ce jour et n'est donc intégrée qu'à titre secondaire dans cette première représentation des résultats.

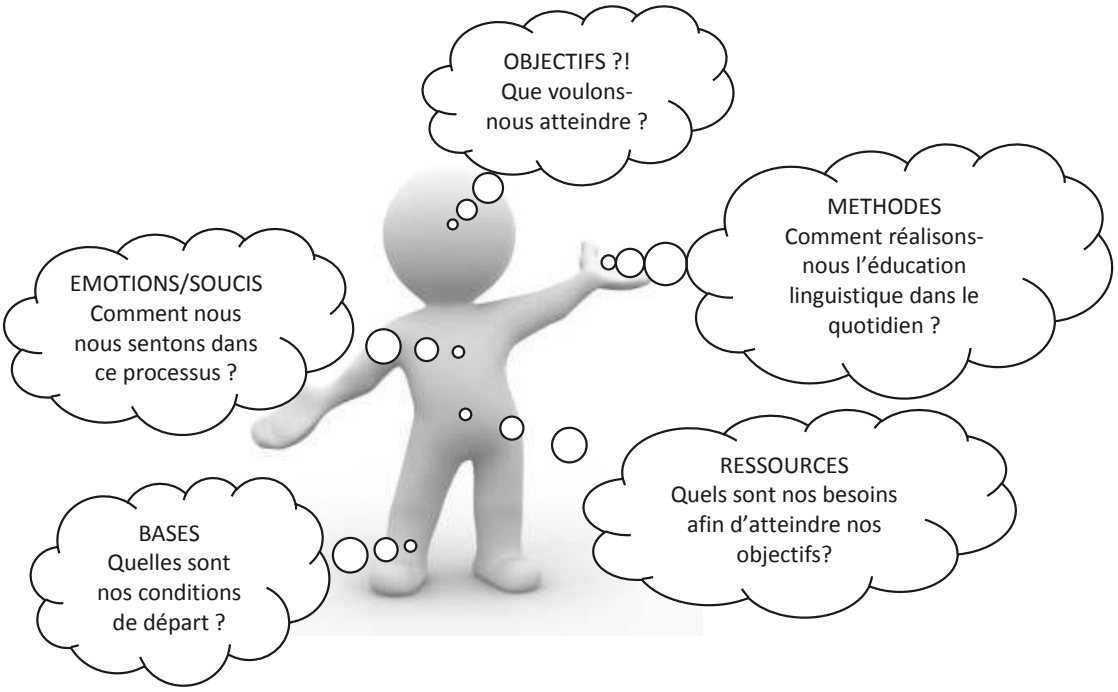
luxembourgeois, de nombreux éducateur-trice-s parlaient d'autres langues au niveau de leur langue première, notamment le français, l'allemand, le portugais, l'italien, le serbo-croate, le hongrois, l'arabe, etc. L'illustration 3 montre, pour trois crèches choisies à titre d'exemple, la composition des langues familiales des enfants au début de la phase pilote :

Illustration 3 : Langues familiales des enfants dans trois institutions



Par ailleurs, un brainstorming a été mené avec les équipes pédagogiques à l'aide de la figure ci-dessous (voir illustration 4) afin d'analyser l'état actuel de la pratique linguistique au sein des institutions. Les pédagogues ont réfléchi à leur attitude actuelle à l'égard de la langue et du plurilinguisme et, sur cette base, formulé des objectifs plus ambitieux pour leur travail éducatif linguistique, esquissé les méthodes et les ressources requises pour y parvenir et, éventuellement, défini les questions ou préoccupations engendrées par ce processus. En dépit de la diversité des contextes de départ, les institutions ont montré là encore de nombreux points communs. Ainsi, le plurilinguisme faisait déjà partie du quotidien pédagogique de chacune d'elles, que ce soit sous la forme de chansons ou d'histoires, au moment de la phase d'adaptation ou au niveau de la communication avec les parents. En revanche, à part dans une institution appliquant depuis longtemps un concept explicitement plurilingue, le plurilinguisme n'avait pas fait l'objet d'une réflexion consciente ou d'un ancrage conceptuel. Pour beaucoup, l'un des objectifs prioritaires était donc d'intégrer de manière ciblée le plurilinguisme dans le travail pédagogique et, généralement, d'aborder l'éducation linguistique de façon plus consciente et systématique. Les ressources linguistiques des enfants devaient être respectées et le luxembourgeois entretenu en sa qualité de langue de communication commune. L'initiation à une autre langue (le français pour la majorité des institutions) devait se faire avec précaution, de manière ludique et non formelle. Pour les pédagogues, l'objectif était dès le départ non pas d'atteindre ni même de mesurer des niveaux de compétence précis, mais bien d'engager une première rencontre censée sensibiliser les enfants à la diversité des langues et renforcer leur ouverture à ces différentes langues et leur plaisir de parler. Les ressources requises selon les pédagogues étaient essentiellement du temps, du personnel qualifié, des connaissances pédagogiques spécialisées, des instruments appropriés d'observation et de documentation et du matériel approprié. Les craintes que le luxembourgeois puisse être négligé, que les enfants soient dépassés par le plurilinguisme ou que l'approche soit trop formelle et scolaire ont pour l'essentiel pu être dissipées lors des premières réunions d'équipe ainsi que durant la phase pilote. Certaines questions continueront d'occuper les institutions après la phase pilote, par exemple celle de la faisabilité d'un vrai partenariat éducatif avec les parents (très différents) et celle de l'application concrète d'une mise en réseau avec les structures de l'éducation formelle telles que les écoles fondamentales. De premières initiatives se sont dessinées à cet égard durant le projet et pourront être développées à l'avenir.

Illustration 4 : Figure du brainstorming pour l'analyse de la pratique linguistique, adaptée selon Best et al. 2013



Mise en place des plans d'action locaux et accompagnement professionnel pendant la mise en œuvre

L'élaboration des plans d'action locaux a également révélé de nombreux points communs. Ainsi, toutes les institutions ont souligné l'importance d'échanges réguliers en équipe et ont ancré les réunions de réflexion avec les coordinatrices du projet, l'observation et la documentation continues de la pratique linguistique, les soirées d'information pour les parents et l'échange avec d'autres institutions.

De nombreuses méthodes et stratégies innovantes de l'éducation linguistique, tenant compte des différentes conditions de départ locales, ont dans le même temps été mises au jour (voir exemples pratiques dans cette brochure)[5]. Relevons encore la tentative généralisée d'intégrer les nouvelles approches au système linguistique en place et de sensibiliser tant les enfants que les pédagogues aux différentes langues, par exemple en associant ces langues à certaines personnes (des éducateur-trice-s parlant principalement le luxembourgeois et d'autres le français), à certaines situations récurrentes du quotidien de l'institution (pendant les repas ou le cercle matinal) ou à certaines activités et objets (marionnettes ou théâtre d'images).

Au-delà de ces arrangements locaux, l'accompagnement professionnel et les ateliers avec les expert-e-s externes ont attaché une grande importance aux conceptions sous-jacentes et *interlinguistiques* de la qualité. Indépendamment de la langue parlée ou mise en avant, ce sont surtout le *comment* de l'interaction linguistique avec les enfants et, bien sûr, l'attitude pédagogique des modèles linguistiques adultes qui comptent (voir articles de cette brochure). L'éducation linguistique fonctionne donc particulièrement lorsqu'« une attitude d'acceptation est combinée à un optimisme pédagogique et à un intérêt pour la langue de l'enfant et lorsqu'il en découle un encouragement attentif, ludique et ciblé » (Reich 2008, p. 105).

[5] Les institutions elles-mêmes présentent dans le détail certaines de ces stratégies dans la partie pratique de ce guide, livrant ainsi un aperçu de leurs expériences au niveau de la mise en œuvre du projet.

Communautés d'évaluation et développement dialogique de la qualité

Par sa mise en place et son déroulement, la phase pilote a déjà largement contribué à renforcer la réflexion sur la pratique linguistique propre et à intensifier les échanges, tant au sein même des institutions d'éducation et d'accueil de la petite enfance qu'entre elles. Elle a ainsi permis le développement d'un discours commun sur la qualité de l'éducation linguistique dans la petite enfance. Conformément à l'approche de qualité dialogique sous-jacente, les pédagogues doivent à ce stade prendre la parole et exprimer ce que représente pour eux une bonne éducation linguistique :

Pour moi, une bonne éducation linguistique signifie…

« … que les enfants se sentent respectés dans l'usage de leur(s) langue(s) et développent ainsi une image positive des langues. »

« … donner aux enfants la chance de découvrir d'autres langues et stimuler leur intérêt pour les langues. »

« … utiliser la langue, les langues comme outil de communication, de socialisation et d'inclusion. »

« … parler pour exprimer ses besoins, ses sentiments ; parler sans avoir peur de faire des fautes et parler sans complexes. »

« … être curieux et ouvert pour parler d'autres langues que celle qu'on connaît. »

« … avoir du plaisir et jouer avec les mots et les expressions ; stimuler la créativité et la poésie. »

« … apprendre les langues de manière ludique. »

« … apprendre et utiliser tous les jours de nouveaux mots en jouant, en chantant, en faisant des jeux de doigts, en écoutant des histoires ou en regardant des livres. »

« … prêter aussi attention à la communication non verbale. »

« … transmettre le plaisir de la langue. »

« … une bonne documentation de l'évolution de la langue chez les enfants. »

« … intégrer consciemment les langues dans le quotidien, entrer consciemment dans la langue des enfants, prêter attention à la langue de l'enfant et à la mienne, bien écouter, reformuler ce que dit l'enfant, ne pas se contenter d'utiliser les phases de repos pour discuter avec les enfants, mais aussi en créer consciemment, adopter une attitude positive vis-à-vis de la thématique en tant qu'éducateur-trice. »

« … la clé du développement de la personnalité de l'enfant. »

« … une condition importante du succès scolaire et professionnel et d'une bonne intégration. »

5. Réflexions finales

Même si la phase pilote est désormais officiellement terminée, tous les acteurs impliqués sont tout à fait conscients qu'elle ne constitue que les prémices d'un processus continu qui, en fait, ne s'achève jamais vraiment. Une fois le processus lancé, il faut maintenir le cap, remettre constamment en question et adapter son approche, se perfectionner en permanence, de la même façon finalement que les conditions extérieures changent et évoluent. Les institutions ne partent cependant pas de zéro : le projet pilote a clairement montré que le plurilinguisme faisait partie intégrante du travail pédagogique de chacune d'elles et qu'il ne restait « plus qu'à » l'ancrer de façon plus consciente et systématique. Au-delà des activités et initiatives individuelles, l'idée est d'intégrer l'éducation linguistique dans le quotidien de l'institution et de renforcer la coopération de toute l'équipe pédagogique. Les institutions pilotes ont pu constater de nombreux développements positifs à cet égard : les membres des équipes pédagogiques se sont montrés plus ouverts et plus sûrs d'eux dans leur attitude et leurs idées. Ils sont motivés et ont étendu leur base de connaissances – une évolution due notamment aux échanges entre eux ainsi qu'avec les autres institutions. Toutes les institutions participantes ont en effet pointé ces échanges comme un élément particulièrement important et positif du projet. La documentation régulière a également largement contribué à la professionnalisation et à la prise de conscience du personnel pédagogique quant à l'importance de l'éducation linguistique dans la petite enfance. Mais les institutions ont aussi reçu de nombreux échos positifs des familles et des enfants : après quelques doutes initiaux, beaucoup de parents se montrent désormais plus ouverts et intéressés, comprennent mieux les objectifs et les méthodes et participent plus activement au quotidien des institutions. Les enfants montrent un intérêt évident pour les différentes langues et prennent part avec enthousiasme aux nouvelles offres pédagogiques. De tous les participants, ce sont les enfants qui, avec leur ouverture, leur curiosité, leur plaisir de parler et leur enthousiasme, ont le plus porté ce projet.

Ajoutons pour finir que le secteur de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance compte de nombreux « architectes » qui contribuent ensemble au développement de la qualité de l'éducation plurilingue et s'engagent de multiples manières. Les structures d'accueil ne se présentent plus et ne sont plus perçues comme des « espaces monolingues » ; le plurilinguisme vécu au quotidien est consciemment intégré dans le travail pédagogique. Les enfants ont ainsi la chance d'acquérir et de développer dès leur plus jeune âge de multiples ressources linguistiques et de constituer un répertoire intégré dans lequel les différentes langues ne s'excluent pas mutuellement ou n'entrent pas en concurrence, mais se complètent et contribuent, ensemble, à l'assimilation et à la confrontation active à l'environnement. Pour conclure, ce processus doit être ancré et perpétué, au-delà du travail mené au sein des structures d'accueil de la petite enfance, dans tous les domaines de la vie et dans la suite du parcours éducatif.

Littérature

Best, Petra/Bode, Julia/Born-Rauchenecker, Eva/Jooß-Weinbach, Margarete/Schlipphak, Karin (2013). Qualifizierungsmaterial zum Konzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten“. Weimar/Berlin : verlag das netz.

Brachmond, Robi (2015). Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation Luxemburgs : Aus dem Blickwinkel der formalen Bildung. In : MENJE (Hrsg.), Beiträge zur plurlingualen Bildung. (Non-formale Bildung in früher Kindheit und im Schulalter, Band 3). Luxemburg : MENJE, S. 9-14.

COE – Council of Europe (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen : Lernen, lehren, beurteilen. Strasbourg : COE.

EVA (2013). Narratives and evaluation communities concerning children’s language development. The Danish Evaluation Institute (Hrsg.), http://english.eva.dk/eva-en/publications/narratives-and-evaluation-communities-concerning-children2019s-language-development (letzter Zugriff 13.01.2017).

Fehlen, Fernand/Heinz, Andreas (2016). Die Luxemburger Mehrsprachigkeit : Ergebnisse einer Volkszählung. Bielefeld : transcript.

Freiberg, Martin/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter (2007). Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In : Charles Berg/Wilfried Bos/Sabine Hornberg/Peter Kühn/Pierre Reding/Renate Valtin (Hrsg.), Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand : Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster : Waxmann, S. 169-218.

Horner, Kristine/Weber, Jean-Jacques (2008). The language situation in Luxembourg. In : Current Issues in Language Planning, Vol. 9, Nr. 1, S. 69-128.

Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andrea/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/ Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011), Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Förderung für Kinder unter Drei. Weimar/ Berlin : verlag das netz.

MENFP – Ministère de l’Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (Hrsg.) (2008). Bildungsstandards Sprachen : Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. Luxemburg : MENFP.

MFI – Ministère de la Famille et de l’Intégration, Grand-Duché de Luxembourg (Hrsg.) (2013). Arbeitspapier : Leitlinien zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Luxemburg : MFI.

Reich, Hans H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten : Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar/Berlin : verlag das netz.

Seele, Claudia (2015). Sprachförderung und Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit : Ergebnisse eines Modell-projekts in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. In : MENJE (Hrsg.), Beiträge zur plurlingualen Bildung. (Non-formale Bildung in früher Kindheit und im Schulalter, Band 3), Luxemburg : MENJE, S. 17-67.

Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen : francke Verlag.

2.2 Contributions des crèches pilotes

La sélection suivante des exemples pratiques ne représente qu'un extrait des activités variées des crèches pilotes. Afin d'éviter les répétitions et de présenter une grande diversité d'exemples, les auteures se sont focalisées sur certains aspects de leur pratique et les ont décrits de manière plus détaillée et illustrative. La sélection des exemples ne constitue pas pour autant une liste définitive et complète – les possibilités de mise en pratique de l'éducation plurilingue sont presque infinies. Cette sélection n'est pas un «programme obligatoire» à suivre strictement. Les exemples ne représentent que des possibilités – entre autres – de mettre en œuvre l'éducation plurilingue dans la pratique des structures d'accueil. Ce qui fonctionne bien dans une structure n'est pas nécessairement approprié dans une autre, partant d'autres conditions locales. De toute façon, il convient toujours d'adapter les approches aux exigences locales et de les développer en permanence. La pratique des crèches pilotes est aussi soumise à ces processus de réflexion continue, d'adaptation et d'évolution. Dans cet esprit, les exemples suivants visent avant tout à stimuler et à encourager – la propre réflexion, la mise à l'épreuve et le développement !



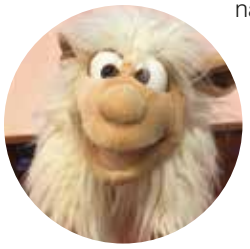
a) Le développement des ressources plurilingues dès le début

Exemple pratique : introduction de marionnettes pour promouvoir le plurilinguisme

Crèche Margréitchen, Elisabeth – Anne a.s.b.l., Bissen

Brève présentation	
Nom de la crèche	Crèche Margréitchen
Gestionnaire	Elisabeth – Anne a.s.b.l.
Lieu et région	Bissen (nord)
Nombre des places et groupes	39 places pour enfants de 0 à 4 ans et trois groupes
Équipe pédagogique	13 personnes, ayant comme langue première le luxembourgeois, le portugais et le français
Langues et nationalités des enfants	Près de la moitié des enfants que nous accueillons actuellement ont la nationalité luxembourgeoise, mais un tiers seulement parle luxembourgeois à la maison. La langue la plus parlée est le portugais, puis le luxembourgeois et le français, ainsi que dix autres langues. Un grand nombre d'enfants parlent (ou entendent) plus d'une langue à la maison.
Site internet	www.cbis.elisabeth.lu

1. Réflexions de la Crèche Margréitchen



La situation linguistique du Luxembourg est très particulière. Avec le luxembourgeois comme langue nationale et le français et l'allemand comme autres langues officielles, le pays se distingue avant tout par son multilinguisme.

Dans la commune de Bissen aussi, où se trouve notre Crèche Margréitchen, de très nombreuses nationalités, cultures et langues différentes se côtoient. Notre personnel est donc confronté au quotidien à la question du multilinguisme. Voilà pourquoi nous nous posons depuis longtemps cette question : « Comment mettre en œuvre l'éducation plurilingue dans notre structure d'accueil ? »

Nous nous sommes demandé quel mode de promotion des langues serait accepté par les enfants de notre institution et pourrait fonctionner. Même si l'équipe parle plusieurs langues et peut réagir à un grand nombre des langues familiales de notre établissement, nous savions pertinemment que nous n'avions pas une maîtrise équivalente de toutes ces langues. Le luxembourgeois étant et devant rester la principale langue de communication au sein de notre institution, la priorité pour nous était d'intégrer le français, que nous n'utilisions pratiquement pas jusque-là.

Étant donné que nous avions toujours parlé luxembourgeois avec les enfants, nous nous sommes demandé comment ceux-ci réagiraient si une personne de référence de l'institution se mettait soudain à s'adresser à eux dans une autre langue. Puisqu'ils savent que nous parlons tous luxembourgeois, nous avons supposé qu'ils nous répondraient aussi en luxembourgeois lorsque nous leur parlerions français.

Il était également important pour nous de ne pas priver les enfants de leur sentiment de sécurité vis-à-vis de leur personne de référence et d'éviter qu'ils aient l'impression de ne pas être compris, voire qu'ils s'expriment moins ou ne s'expriment plus du tout à la suite du changement de langue. Notre objectif était de promouvoir la langue et d'en avoir une perception plus consciente, pas de décourager les enfants de parler.



La question de savoir si chaque membre de l'équipe oserait parler français aux enfants, au risque de leur donner l'impression de se «forcer», s'est également posée. Il s'agissait donc de trouver une méthode qui nous permettrait d'intégrer une nouvelle langue dans notre situation actuelle sans qu'elle soit totalement adoptée par les éducatrices ; un moyen ludique d'inciter les enfants à participer. C'est alors que nous avons pensé aux marionnettes.

Les marionnettes peuvent être utilisées de mille et une manières, que ce soit dans le cadre du travail social en groupe ou pendant un jeu avec un enfant seul.

Utilisées de manière ciblée, elles permettent de transmettre des contenus (d'apprentissage) sociaux, émotionnels, mais aussi cognitifs. Elles peuvent détendre l'atmosphère ou simplement divertir. Cette situation ludique et détendue entraîne automatiquement des interactions verbales et émotionnelles. Les enfants d'ordinaire plus calmes ou qui présentent des difficultés de langage s'animent et participent activement.

Nous avons donc décidé de nous intéresser de plus près à cette nouvelle méthode ludique afin de la mettre en œuvre dans notre structure.

2. Phase de planification

Nous tenions absolument à expliquer en détail le projet et les objectifs aux parents afin de dissiper leurs inquiétudes quant au fait, par exemple, que nous parlerions moins luxembourgeois. La participation des parents n'est pas seulement souhaitable, elle est absolument indispensable au succès de la promotion de la langue. C'est la raison pour laquelle nous avons informé tous les parents, avons répondu à leurs questions et leur avons expliqué notre projet lors d'une assemblée.

Étant donné que nous souhaitions introduire des marionnettes parlant français dans notre structure, il s'agissait à présent d'étudier attentivement la question pour nous préparer au mieux. Nous devions décider quelles marionnettes utiliser, dans quel objectif et comment nous en servir judicieusement.

Les marionnettes que les enfants trouvent sympathiques et amènes conviennent particulièrement, tandis que celles dont on peut bouger les bras et les mains permettent d'exprimer plus de choses. L'effet «vivant» est renforcé si la gestuelle ne se limite pas à la tête. Il n'est cependant pas obligatoire d'utiliser des mouvements des bras et des mains avec les plus jeunes enfants. Il est important que les orateurs apprennent d'abord à gérer la langue de la poupée avant de se concentrer sur d'autres mouvements.



Étant donné que nos enfants avaient peur des grandes poupées ressemblant à des enfants, nous avons choisi des marionnettes représentant des animaux. Elles sont assez grandes pour pouvoir être utilisées à bon escient et, avec leurs traits d'enfants, ont un air mignon et sympathique. Les enfants ont tout de suite bien réagi. Avec le groupe de 0 à 2,5 ans, nous utilisons des animaux «gentils» comme le mouton, le poisson ou la tortue. Nous ajoutons un crocodile pour le groupe des plus grands : ils le trouvent intéressant, alors qu'il fait encore peur aux plus petits.

Les enfants étaient habitués aux marionnettes, étant donné que nous en avions déjà dans notre structure. Nous avons tout de même décidé de planifier minutieusement leur entrée en scène pour bien les préparer. Étant donné que nous avions intégré dans chaque groupe une poupée parlant luxembourgeois, celle-ci nous a aidés à introduire la « nouvelle » marionnette, sa cousine française. Cette cousine nous a envoyé des cartes postales pendant une semaine : chaque groupe a reçu une boîte aux lettres que nous avons accrochée devant leur salle et dans laquelle ils allaient récupérer leur carte postale chaque matin, après le cercle de chanson. Nous avions créé nous-mêmes ces cartes quelques jours plus tôt. Elles montraient la nouvelle marionnette (nous devions donc fabriquer une carte différente pour chaque groupe) dans différents contextes et étaient accompagnées d'un message qui préparait les enfants à son arrivée.

3. Phase de mise en œuvre



Après une semaine, les enfants ont reçu la dernière carte postale de la marionnette française, qui leur annonçait qu'elle était arrivée dans la commune de Bissen. Le matin, on a frappé à la porte et le facteur a apporté à chaque groupe un panier recouvert d'un tissu. Une fois tous les enfants rassemblés autour du panier, ils ont retiré le tissu et découvert la nouvelle marionnette assise à l'intérieur. Ils l'ont tout de suite reconnue et ont crié son nom. L'éducatrice a alors pris la marionnette et s'est mise pour la première fois à parler français aux enfants. L'autre éducatrice a pris la marionnette luxembourgeoise, qui a dit bonjour à sa cousine, la marionnette française, et a traduit ce qu'elle disait.

Il n'était pas facile au début de parler deux langues différentes avec deux marionnettes ; nous conseillons donc de réaliser cette activité à deux pour commencer, de manière à pouvoir se concentrer sur une seule voix et une seule langue.

À partir du mois d'avril, les marionnettes vivaient donc toutes les deux dans la Crèche Margréitchen. Nous avons commencé à les utiliser dans toutes sortes de situations différentes, si bien que la nouvelle marionnette a été complètement intégrée au quotidien de notre structure. Pour commencer, nous n'avons utilisé la marionnette française qu'au moment de notre chanson du bonjour. Après avoir chanté pour chaque enfant en luxembourgeois, nous avons aussi chanté pour les marionnettes, en luxembourgeois pour la Luxembourgeoise et en français pour la Française. La dernière strophe était donc chaque matin chantée en français.

Nous avons peu à peu intégré de nouvelles chansons : pendant notre « chanson du repas », interprétée avant chaque repas, nous chantions les mêmes strophes deux fois en luxembourgeois et deux fois en français en les accompagnant des gestes adéquats. La marionnette qui parle la langue chante toujours en même temps.

Les marionnettes ont aussi parfois été utilisées pour les jeux libres : les enfants leur ont par exemple servi à manger. Au début, ils parlaient davantage à la poupée luxembourgeoise qu'à la poupée française (« Soll ech dir e Kuch baken ? »). Dans ces situations, la marionnette française utilisait chaque fois quelques phrases simples et courtes qui étaient ensuite traduites par la marionnette luxembourgeoise, par exemple : « Moi aussi, j'ai faim. » Après avoir entendu la traduction, les enfants réagissaient aussi à ce que demandait la marionnette française.

La poupée luxembourgeoise aidait systématiquement à intégrer la nouvelle marionnette et traduisait occasionnellement ce qu'elle disait. Plus tard, elles ont été utilisées de manière ponctuelle (pas plus de cinq minutes) dans les activités. Elles aidaient par exemple à lire une histoire, regardaient le gâteau monter dans le four ou participaient à un massage.

Les marionnettes n'ont bientôt plus uniquement été utilisées en fonction des idées des éducatrices. Les enfants se sont petit à petit mis à les solliciter eux aussi : « Muss sech de Kroko net och seng Zänn wäschen ? », « D'Julie wëll och eng Massage. Ech masséieren hatt mam Ball. » Ils ont de plus en plus souvent demandé la marionnette française. Ils ne lui répondaient pas en français, mais réagissaient en hochant la tête et en riant. Seul un enfant, qui parlait français à la maison, lui répondait dans cette langue et s'exprimait beaucoup plus que d'habitude quand il était face à elle.

Puisque les marionnettes étaient surtout utilisées dans des situations récurrentes, nous répétions chaque jour les mêmes mots et phrases en français. Après quelques semaines, les enfants avaient assimilé certains mots. Ils comprenaient par exemple quand la marionnette française leur demandait de l'« eau » ou un « bisou ».

4. Différentes possibilités d'utilisation des marionnettes

Il est important de diversifier l'usage des marionnettes pour entretenir l'intérêt des enfants. Si elles ne sont utilisées que pour transmettre des contenus et des modes de comportement aux enfants, ils auront de moins en moins envie de jouer avec elles. Les objectifs doivent donc être intégrés à une approche ludique :



- des chansons (la marionnette participe quand la chanson est dans sa langue) ;
- des histoires (la marionnette lit une histoire à haute voix) ;
- l'initiation aux rituels (par ex. le cercle assis, on chante aussi pour elle) ;
- un dialogue avec la marionnette (discussion libre : l'enfant qui joue avec la marionnette discute avec elle) ;
- des activités planifiées (les marionnettes peuvent être utilisées de manière ponctuelle – pas plus de cinq minutes – dans différentes activités et, par exemple, poser des questions ou aider).

Le temps passé à jouer avec la poupée ne doit par ailleurs pas être dévalorisé. Il faut se fixer des objectifs réalistes et sans cesse se demander comme l'utilisation de la marionnette est reçue par les enfants, réfléchir à ce qui a changé et réagir lorsqu'on constate que les enfants réclament trop ou trop peu les marionnettes.

Pour éviter que le jeu dégénère et atteindre ses objectifs, mieux vaut s'informer au préalable sur le travail avec des marionnettes à l'aide des ouvrages de référence cités en annexe.

5. Réflexion sur l'évolution au sein de la Crèche Margréitchen

Nous ne nous sommes pas fixé, ne nous fixons et ne nous fixerons pas d'objectifs du type « L'enfant doit pouvoir dire vingt mots en français quand il entre dans l'éducation précoce ». Nous préférons nous laisser surprendre par les résultats… et nous l'avons été ! Nous n'aurions pas imaginé obtenir de tels résultats, étant donné que nous n'enseignions pas le français mais nous « contentions » de l'intégrer par le jeu. Les enfants nous ont détrompés. Nous voulions qu'ils n'aient plus peur de parler et les inciter à réagir aussi à des langues étrangères, et c'est précisément ce que nous avons pu constater : ils osent et jouent avec les langues.

Observations après six mois :

- Plusieurs enfants de 3 à 3,5 ans pouvaient compter de 1 à 10 en luxembourgeois et en français (après le cercle assis, nous avons chaque mois une thématique fixe ; le mois dernier, il s'agissait des chiffres. Nous comptons aussi les marches de l'escalier quand nous les grimpons ou descendons).

- Ils pouvaient chanter en français : même s'ils ne connaissaient pas tous les mots, ils en prononçaient plusieurs clairement et imitaient les autres par des sons.
- Ils avaient assimilé différents mots français, tels que bonjour, au revoir, bisou, oui, non, faim, maison, eau, carotte…
- Ils répondaient en luxembourgeois à la marionnette française (c'est-à-dire qu'ils comprenaient certains contenus de ce qu'elle leur disait).
- Certains répondaient en français, par exemple : « Est-ce que je peux m'asseoir à côté de toi ? », « Oui, oui. »

De manière générale, les « appréhensions » face à une langue nouvelle pour la majorité d'entre eux ont laissé place à la joie de la découverte et à l'envie d'essayer.

Travail en équipe :

L'équipe a pris beaucoup de plaisir à jouer aux marionnettes avec les enfants et a pris note de ses observations et des développements dans un genre de carnet de bord. Nous avons également pris des vidéos de temps à autre pour alimenter les réflexions. La question de la langue est intégrée à l'ordre du jour de toutes les réunions d'équipe, lors desquelles nous pouvons échanger sur nos observations, nos objectifs et les développements.

En plus des marionnettes, nous avons enrichi notre bibliothèque de livres et CDs en plusieurs langues et nous sommes procuré du matériel supplémentaire, par exemple un théâtre d'images Kamishibaï, pour diversifier notre travail. Nous nous appuyons par ailleurs davantage sur les identités linguistiques des enfants pour planifier nos activités.

Travail avec les parents :

Nous disposons de « murs parlants » sur lesquels nous accrochons des photos et des commentaires illustrant les jeux, les situations du quotidien et les activités. Les portfolios ont été étendus à la question de la langue et sont en partie complétés par les parents. Nous offrons des retours réguliers sur le projet lors des soirées de parents et échangeons fréquemment avec eux sur la situation linguistique et le développement de la langue chez leur enfant dans le cadre de discussions informelles et d'entretiens fixes.

Les parents manifestent un vif intérêt pour le développement linguistique des enfants ; ils apprécient que leur(s) langue(s) familiale(s) soi(en)t respectée(s) et d'être plus impliqués. Après quelques doutes initiaux, ils se montrent aujourd'hui très positifs vis-à-vis des changements et suivent avec nous le développement de leur enfant.

6. Réflexions finales

Toute personne qui travaille avec des enfants a déjà pu constater que, même s'ils ne parlent pas la même langue et n'en ont pas toujours une en commun, ils trouvent un moyen de se comprendre. Ils veulent communiquer et échanger et trouvent eux-mêmes la façon d'y parvenir. C'est la même chose avec les marionnettes : ils se réjouissent quand les marionnettes sont sorties de leur maison et veulent être en contact avec elles. Les marionnettes ont conquis cette institution ; petits et grands jouent volontiers avec elles.

Nous observons le plaisir que les enfants prennent à utiliser les langues. Ils osent parler, et pas uniquement leur propre langue. Ils sont écoutés même s'ils parlent une autre langue. Ils reçoivent de l'aide quand ils ne trouvent pas leurs mots, sont encouragés à jouer avec les langues et même complimentés quand ils le font. On parle beaucoup au sein de la Crèche Margréitchen, et ce qui se dit fait l'objet de retours appropriés. La langue a toujours fait partie de notre travail, mais tandis que nous l'utilisions souvent de manière inconsciente, nous la promouvons aujourd'hui consciemment au quotidien. Nous y prêtons davantage attention et savons comment donner aux enfants un retour approprié sur ce qui est dit.

Linda Reuter
Chargée de direction, Crèche Margréitchen

Exemple pratique : l'éducation plurilingue à l'occasion des repas

Crèche Born, Arcus a.s.b.l., Born

Brève présentation	
Nom de la crèche	Crèche Born
Gestionnaire	Arcus a.s.b.l.
Lieu et région	Born (est)
Nombre des places et groupes	26 places pour enfants de 0 à 4 ans et trois groupes
Équipe pédagogique	6 personnes, ayant comme langue première le luxembourgeois, le portugais, l'allemand et l'anglais
Langues et nationalités des enfants	Près de la moitié des enfants que nous accueillons actuellement ont la nationalité luxembourgeoise et parlent aussi luxembourgeois à la maison. La langue la plus parlée est le luxembourgeois, puis l'allemand et le portugais. L'anglais, le serbo-croate et l'italien sont également représentés. Un petit nombre d'enfants parlent (ou entendent) plus d'une langue à la maison.
Site internet	www.arcus.lu

1. Introduction

Début mai 2016, notre crèche s'est jointe au projet pilote « L'éducation plurilingue dans la petite enfance ». Notre institution compte actuellement un groupe d'enfants de 2 mois à 2 ans, un groupe de 2 à 3 ans et un groupe de 3 à 4 ans.

Après s'être procuré les premières informations sur la thématique, les membres de notre équipe se sont réunis pour élaborer un concept commun à l'ensemble des groupes. Étant donné que le luxembourgeois était pratiquement la seule langue parlée dans notre crèche jusque-là, nous nous sommes demandé comment intégrer le français de manière judicieuse et adéquate dans le quotidien de notre structure. Nous tenions à ce que les enfants entrent en contact avec le français sans contrainte, de manière tout à fait détendue. Il était également important pour nous de continuer à respecter et à entretenir les langues familiales des enfants, comme nous l'avons toujours fait[1]. Le luxembourgeois devait par ailleurs rester notre langue de communication principale et être donc encouragée au quotidien.

Par ailleurs, notre équipe parle plutôt le luxembourgeois et notre crèche est située directement à la frontière allemande ; de ce fait, même si les membres de l'équipe disposent de bonnes connaissances en français, ils ne pouvaient s'imaginer parler français aux enfants toute la journée. Cette difficulté particulière devait être résolue pour satisfaire toutes les personnes impliquées, enfants comme adultes.

2. Réflexions et planification du projet

Notre crèche s'inspire du concept pédagogique d'Emmi Pikler, dont elle a commencé à mettre en œuvre les principes. Nous proposons donc peu d'activités instructives : les enfants s'occupent plutôt par eux-mêmes et choisissent librement du matériel, des partenaires et une durée de jeu dans un environnement aménagé de façon adéquate, en fonction de leurs besoins et intérêts individuels ainsi que du stade de développement auquel ils se trouvent.

Pour ne pas perturber les enfants dans leurs jeux tout en tenant compte du niveau de français de l'équipe, nous avons décidé d'utiliser les situations quotidiennes standard pour lancer le projet linguistique, et en particulier les repas collectifs (petit-déjeuner et déjeuner).

[1] Nous tenons en effet compte depuis longtemps des langues familiales des enfants, et ce dès la phase d'adaptation. Ainsi, l'adaptation d'un enfant portugais sera si possible assurée par une collègue qui parle le portugais. Au-delà de cette phase aussi, nous permettons aux parents de communiquer avec l'éducatrice dans leur langue.



Au-delà de leur pure fonction alimentaire, certains aspects sociaux et culturels ont aussi leur importance lors des repas. Les enfants doivent découvrir et apprendre à apprécier la valeur des repas pris en commun. Ces derniers peuvent leur offrir un point de repère qui les aide à organiser leur journée et à se détendre. Ils peuvent aussi servir de rituel, offrant à l'enfant sécurité et stabilité. Nous veillons à organiser les repas de la manière la plus sereine possible, car ils doivent aussi être un moment de plaisir et de détente pour chacun et chacune.

Au niveau de la mise en œuvre concrète, nous avons décidé que, pendant ces situations choisies, la même personne parlerait à la fois luxembourgeois et français aux enfants. Les phrases prononcées en luxembourgeois sont répétées en français de manière à créer un pont entre les deux langues. Cela nous permet de ne pas dépendre de personnes précises et de réaliser le projet à tout moment, même en l'absence d'une collègue.

Certes, ces réflexions sont dans une certaine mesure en contradiction avec la pédagogie Pikler, qui attache une valeur particulière aux soins et aux repas, des moments intenses créateurs de contact. Le fait d'ajouter une nouvelle langue à ces moments d'attention intense les assortit en effet d'un nouvel objectif pédagogique et accroît leur complexité. Ces moments sont toutefois clairement limités dans le temps et comportent un vocabulaire réduit et répétitif, permettant de dissiper les premières incertitudes et de débuter le projet linguistique d'un bon pied avant que l'éducation plurilingue puisse être étendue à d'autres domaines. Dans notre crèche, des phrases revenant à chaque repas ont été définies pour chaque groupe afin de veiller à ce que chaque adulte utilise à peu près les mêmes phrases et termes.

L'approche que nous avons choisie nous semble pertinente pour entamer le projet linguistique, en particulier parce qu'elle bénéficie du vaste soutien de notre équipe. Elle doit être perçue comme une étape intermédiaire vers un concept plus ambitieux dans le cadre duquel chaque éducatrice parle une langue définie au préalable («one person, one language»), de manière à créer sur le long terme une situation plus authentique dans laquelle les enfants sont naturellement accompagnés par différents adultes incarnant un modèle linguistique pour une langue spécifique.

3. Mise en œuvre du projet au sein des différents groupes

Nous avons mis en place un rituel important avant chaque repas, consistant à chanter une chanson d'abord en luxembourgeois, puis en français. Les strophes en français et la majorité de celles en luxembourgeois ont été composées par l'équipe. Nous avons veillé à choisir des mélodies simples que les enfants retiennent rapidement. Les enfants se laissent généralement très vite enthousiasmer par les chansons. Chanter ensemble crée une atmosphère positive et incite même les plus petits à fredonner, à frapper des pieds et des mains et, finalement, à chanter.

Groupe des 0 à 2 ans et groupe des 2 à 3 ans

Petit-déjeuner : deux chansons sont chantées au début du petit-déjeuner, en luxembourgeois puis en français.

Exemple : chansons du groupe des 0 à 2 ans

Chanson du bonjour : « Moien, moien … (prénom de l'enfant), bass du do ? Jo, jo, kuck hei, ech sinn do ! » / « Bonjour, bonjour… es-tu là ? Oui, oui, oui, je suis ici. »

Chanson du bon appétit : « Gudden Appetit, gudden Appetit, sangt virum lessen nach ee klengt Lidd ! » / « Bon appétit, bon appétit, tous ensemble chantons bon appétit ! »

Pendant le petit-déjeuner collectif, des phrases courtes et précises sont d'abord prononcées en luxembourgeois, puis en français. Les phrases en français sont accompagnées de gestes : l'éducatrice montre par exemple le fromage ou l'eau quand elle prononce le mot.

Par exemple :
« Wëlls du Waasser oder Téi ? »
« Est-ce que tu veux de l'eau ou du thé ? »
« Wëlls du nach eng Schmier mat Kéis ? »
« Est-ce que tu veux encore du pain avec du fromage ? »

« Bass du fäerdeg ? »
« Est-ce que tu as fini ? »



Groupe des 3 à 4 ans

Nous intégrons le français tant lors du petit-déjeuner que lors du déjeuner. Là aussi, nous chantons avant chaque repas une petite chanson dans les deux langues. Au début du projet, nous utilisions aussi le luxembourgeois et le français pendant le petit-déjeuner, mais depuis novembre 2016, nous n'y parlons plus que français. Nous continuons en revanche d'utiliser les deux langues pour le déjeuner.

4. Expériences et observations lors de la mise en œuvre

Groupe des 0 à 2 ans

L'équipe parle toujours clairement, à un rythme adapté et en utilisant des phrases pas trop longues, tant en luxembourgeois qu'en français.

Les enfants ont manifesté un vif étonnement la première fois qu'ils ont entendu la partie de la chanson du bonjour en français (ils connaissaient déjà la partie en luxembourgeois). Dès la deuxième semaine, ils ont commencé à taper dans leurs mains et à fredonner pendant la partie en français. Quand nous avons appelé les enfants par leur prénom, deux enfants plus grands les ont montrés du doigt. L'un des deux a répondu par un « Jo » (« oui ») quand on lui a chanté en français « Bonjour, bonjour M., es-tu là ? ». Un autre enfant a montré l'endroit où se tenait l'enfant nommé et a dit « do » (« là »).

Quand les enfants entendent du français au petit-déjeuner, ils fixent plus intensément et plus longtemps la personne qui leur parle. La partie en français est encore souvent accompagnée de gestes, par exemple pour la question « Tu veux de l'eau ou du thé ? ». La plupart des enfants montrent alors ce qu'ils ont envie de boire. Si on demande aux enfants « Tu veux encore de l'eau ? », les plus grands répondent « jo », ou « sim » pour ceux qui ont le portugais comme langue maternelle.

La plupart des enfants de ce groupe utilisent un mode de communication non verbal. Ils comprennent cependant le luxembourgeois – la langue parlée au sein du groupe – ainsi que les phrases récurrentes en français, comme en témoigne leur réaction claire, avec des gestes et des réponses telles que « jo », « do » ou « nee ». Les enfants plus jeunes (moins d'un an) communiquent quant à eux en hochant ou en secouant la tête.

Pour l'équipe, l'intégration du français au petit-déjeuner est une expérience passionnante : si, au début, parler deux langues semblait plutôt étrange, cette sensation a disparu après quelques semaines.

Groupe des 2 à 3 ans

L'équipe a introduit le français au petit-déjeuner en évoquant les différentes langues familiales des enfants. Puisque l'un des enfants du groupe a le français comme langue maternelle et ne communique qu'en français avec nous et ses pairs, la sonorité de la langue ne leur était pas inconnue. Les enfants ont d'emblée réagi avec ouverture et insouciance au petit-déjeuner bilingue. Ils ont regardé l'éducatrice avec un air intrigué quand elle leur a parlé en français la première fois, mais ont tapé des mains en rythme sur la table la première fois que la chanson a été chantée. Les premiers temps, les enfants ont fait beaucoup d'efforts à chanter la partie en français : ils regardaient fixement notre bouche et bougeaient leurs lèvres en même temps, sans chanter. Après un mois environ, la plupart pouvaient la chanter par cœur. Nous avons remarqué – et cela arrive encore – que les enfants fredonnaient la chanson en jouant.

Si, les premiers jours, ils ne répondaient que quand on les interpellait en luxembourgeois et se contentaient d'écouter la partie en français, certains ont rapidement commencé à répondre « oui » et « non ». Quelques semaines plus tard, certains répondaient déjà « de l'eau » ou « du thé » à la question de savoir ce qu'ils voulaient boire. Au petit-déjeuner, un enfant nous a répondu « jo, fromage » quand nous lui avons demandé : « Est-ce que tu veux encore un pain avec du fromage ? »

Groupe des 3 à 4 ans

C'est dans ce groupe que nous avons pu observer les principaux retours verbaux des enfants. Ici aussi, les enfants ont réagi d'emblée avec ouverture et insouciance à la mise en œuvre du projet. Après deux semaines durant lesquelles nous chantions tous les jours la chanson « Bon appétit » en français, les enfants ont déjà commencé à chanter certains mots avec nous. Nous avons remarqué qu'au début, ils mélangeaient les mots luxembourgeois et français de la chanson. Ils commençaient par « Bon appétit » et poursuivaient en chantant « fir meng Frënn », mais toujours sur la bonne mélodie. Après trois semaines environ, la plupart des enfants pouvaient chanter la chanson en français par cœur. Ils y prenaient visiblement du plaisir, car ils la chantaient à tue-tête et ne mélangeaient plus les deux langues.

Comme avec le groupe des 2 à 3 ans, les enfants se sont habitués sans problème aux discussions bilingues au petit-déjeuner et au déjeuner. Même s'ils répondaient majoritairement en luxembourgeois aux questions en français, ils semblaient comprendre le contenu des questions, puisqu'ils donnaient des réponses sensées. Depuis début novembre 2016, nous ne parlons plus que français au petit-déjeuner, puisque nous avons remarqué que cela ne posait aucun problème aux enfants. Nous repassons bien sûr au luxembourgeois si nous constatons des difficultés de compréhension.

Nous avons pu observer quelques scènes lors desquelles les enfants intégraient le français dans leurs jeux. Ainsi, tandis que L. dressait la table pour le groupe après avoir cuisiné avec la cuisine pour enfants, il disait chaque fois « s'il te plaît » quand il posait une assiette. Il fredonnait aussi : « Bon appétit, ne mangez pas trop vite ». A., pour sa part, s'est frotté le ventre pendant le déjeuner en disant « mmh, c'est bon ». Trois jours plus tard, toujours au déjeuner, elle a posé sa fourchette sur l'assiette, a regardé l'éducatrice et lui a dit « fini ». Un autre enfant, A. (3,2 ans), a récemment demandé pendant le petit-déjeuner : « Krieg ich noch de l'eau bitte ? »

Nous avons l'impression que les enfants se sont parfaitement habitués à entendre le français chaque jour dans certaines situations, comme s'il s'était naturellement intégré à leur quotidien. En résumé, ce projet a été un enrichissement pour eux comme pour l'ensemble de l'équipe. C'est un vrai plaisir de voir avec quelle facilité les enfants assimilent la langue française et l'intègrent déjà en partie dans leur quotidien, sans aucune pression ou contrainte. Notre seul objectif est de stimuler leur ouverture à différentes langues. Le contact avec le français élargit les horizons de toutes les personnes impliquées.

Barbara Willkomm
Chargée de direction adjointe, Crèche Born

Exemple pratique : éducation plurilingue dans la petite enfance – le Kamishibaï

Crèche Bierdener Butzen, Croix-Rouge luxembourgeoise a.s.b.l., Burden

Brève présentation	
Nom de la crèche	Crèche "Bierdener Butzen"
Gestionnaire	Croix-Rouge luxembourgeoise a.s.b.l.
Lieu et région	Burden (Nord)
Nombre des places et groupes	22 places pour enfants de 0 à 4 ans et deux groupes
Équipe pédagogique	6 personnes ayant comme langue première le luxembourgeois et le portugais
Langues et nationalités des enfants	Actuellement, 90 % des enfants ont la nationalité luxembourgeoise et un enfant sur trois parle deux langues à la maison. La langue la plus parlée est le luxembourgeois, puis le portugais, ainsi que trois autres langues.
Site internet	www.croix-rouge.lu/erpeldange-creche/

Description de l'offre pédagogique

Thématique : Kamishibaï , développement de la langue

Objectifs :

- Première phase : découvrir le Kamishibaï et ses rituels
- Découvrir la langue française, premier accès ludique
- Apprendre qu'il existe différentes langues
- Suivre une histoire, apprendre à écouter
- Participer activement à l'histoire (dialogue) : compléter les phrases, aider, répondre, répéter

Motivation :

- Un rituel qui ouvre et clôture le récit
- Une présentation particulière sous la forme d'un petit théâtre avec des portes qui s'ouvrent et de grandes images colorées qui accompagnent l'histoire



Groupe cible :

- Enfants de 8 mois à 4 ans, plus grand groupe au début, puis maximum sept enfants («Margréidercher» 8 mois à 2 ans, «Sonneblummen» 2 à 4 ans)

Lieu :

- Coin douillet dans la salle des «Sonneblummen», aménagé avec un tapis, un fauteuil et des sièges pour enfants, des coussins

Durée :



- 10 minutes, une fois par semaine, toujours le matin, différents jours de la semaine

Ébauche : le théâtre d'images Kamishibaï

Le Kamishibaï se compose d'un cadre de bois présentant sur le dessus une ouverture étroite par laquelle on peut glisser une série d'images (A3). Les images peuvent être retirées progressivement pendant le récit par une ouverture latérale, de manière à présenter en permanence un nouveau motif illustrant l'histoire racontée. Il y a aussi deux portes à battants le long du cadre (voir Gruschka, p. 7).

Les rituels sont importants dans la pédagogie de la petite enfance, car ils créent des structures et offrent ainsi aux enfants des points de repère, une orientation dans le déroulement de leur journée ainsi qu'une sensation de sécurité. Instaurer un rituel de récit d'histoire avec le Kamishibaï est donc une bonne idée. Cela signifie d'une part que l'activité doit être réalisée régulièrement, à un moment précis et au même endroit et de l'autre que la façon dont l'histoire est racontée doit rester la même. Le récit à proprement parler est précédé par un «rituel d'ouverture» que l'on peut aménager comme on le souhaite : allumer des bougies à LED, signaler aux enfants que l'heure de l'histoire commence avec le bol chantant, les aider à ouvrir les portes du Kamishibaï et prononcer une formule ou comptine. L'histoire se clôture aussi sur un rituel : prononcer une formule/comptine, aider les enfants à fermer les portes (voir Gruschka, p. 9-11).

L'histoire en tant que telle doit être racontée de manière vivante et interactive et laisser aux enfants l'espace dont ils ont besoin pour participer, que ce soit en répétant, en contribuant, en demandant de répéter ou en imitant les gestes. Les rituels qui entourent le théâtre d'images créent une véritable «atmosphère théâtrale». Le théâtre d'images offre certains avantages par rapport à la lecture à voix haute : tous les enfants voient bien les images, tandis que les pédagogues ont les mains libres pour raconter l'histoire de manière vivante et regardent les enfants (voir Gruschka, p. 21).

Planification de l'activité

La première étape du Kamishibaï consiste à rechercher des séries de cartes illustrées. On peut choisir toutes sortes d'histoires ou même en créer soi-même de manière à répondre aux intérêts des différents groupes d'âge et aux thématiques auxquelles les enfants s'intéressent pour l'instant. Nous avons dans un premier temps opté pour l'histoire «Le navet», un conte russe accompagné de dix images. Celles-ci présentent des couleurs naturelles, le fond est neutre et ne distrait pas ; seuls les objets et personnages qui interviennent explicitement dans l'histoire sont représentés au centre. L'histoire commence avec un personnage, le grand-père, qui plante un navet. Quand il veut le récolter, le navet est devenu tellement grand qu'il n'arrive pas à l'extraire du sol tout seul et a besoin d'aide. Chaque image présente ensuite un nouveau personnage qui offre son aide pour récolter le navet, jusqu'à ce tous les personnages y arrivent finalement en unissant leurs forces. L'histoire présente donc un caractère très répétitif, tant dans les actes que dans les mots. Ces cartes illustrées conviennent dès lors idéalement à notre groupe d'âge. Les images ne sont pas surchargées et focalisent l'attention sur ce qui est en train de se passer. La nature répétitive de l'histoire permet d'entrer facilement dans le conte et donne aux enfants la possibilité



de participer activement à l'action. L'histoire est écrite en allemand au dos des cartes. Étant donné que nous la racontons tant en luxembourgeois qu'en français, nous avons traduit nous-mêmes le texte dans ces deux langues. Nous la racontons d'abord trois fois en luxembourgeois, puis deux fois en français. L'ordre peut être interverti plus tard selon le degré d'intérêt que les enfants manifestent encore pour l'histoire. Nous veillons par ailleurs à ce que ce soit toujours la même éducatrice qui raconte l'histoire en luxembourgeois et l'histoire en français : cela permet aux enfants d'associer l'histoire racontée dans une langue et, donc, cette langue, à une éducatrice bien précise.

Chaque semaine, nous prenons le temps durant une matinée de raconter l'histoire avec le théâtre d'images. Les jours de la semaine peuvent varier, car tous les enfants ne viennent pas à la crèche tous les jours et que nous souhaitons donner à chacun d'eux la chance d'y participer. Le Kamishibaï est toujours utilisé dans le coin douillet de la salle des « Sonneblummen ». Il est posé sur une table avec une bougie à LED. Le son du bol chantant indique aux enfants que l'histoire va commencer et qu'ils peuvent prendre place dans le coin douillet. Au moins deux éducatrices s'installent avec eux. Leur rôle consiste, d'une part, à amener le calme dans le groupe et, de l'autre, à observer la situation. Une éducatrice est chargée de raconter l'histoire. Les premières fois, elle explique aux enfants qu'elle va leur raconter une histoire, puis l'introduit avec une comptine en luxembourgeois : « Ridelradelrum, mir fänken eng nei Geschichtchen un. Mir lauschteren se mateneen. Et kennt se sécher net jiddereen. » L'heure du conte commencera chaque fois par cette comptine en luxembourgeois, même si l'histoire est racontée en français. L'éducatrice explique également aux enfants que l'histoire sera racontée en français quand c'est le cas. Les enfants sont ensuite invités à aider d'un geste à ouvrir les portes du Kamishibaï. L'éducatrice commence alors le récit, l'essentiel étant de raconter l'histoire de manière vivante et stimulante et d'utiliser les bons gestes aux bons endroits. Le caractère répétitif du texte, des gestes et du conte en général permet aux enfants de reproduire facilement les mots et gestes importants. Quand l'histoire est terminée, les portes du théâtre d'images sont refermées avec une comptine de clôture : « Ridelradelrou, lo maache mir eis Dier rëm zou. Dat ass och guer a glat net schwéier. Äddi, bis déi nächste Kéier. »



Déroulement de l'activité

18/05/2016 : première utilisation du Kamishibaï (luxembourgeois)

Le Kamishibaï est installé sur une table dans la salle des « Sonneblummen ». Les enfants plus grands (Sonneblummen) sont assis pour leur cercle du matin et regardent le théâtre d'un air intrigué. Quand ils ont terminé leur dernière chanson, le son du bol chantant retentit et l'éducatrice leur explique qu'ils peuvent s'installer dans le coin douillet. Les enfants sont fébriles et se rapprochent d'abord de la table pour examiner le Kamishibaï de plus près. Une fois leur curiosité satisfaite, ils prennent place. Les enfants plus petits (Margréidercher) se joignent à eux, avec une éducatrice et une stagiaire. Une éducatrice observe la situation et prend des photos pendant qu'une autre raconte l'histoire. Au total, 13 enfants âgés de 8 mois à 4 ans et quatre pédagogues participent à l'activité. L'éducatrice explique aux enfants qu'elle va leur raconter une histoire avec le Kamishibaï. Elle récite ensuite la comptine d'ouverture ; certains enfants rient, ils ont l'air enthousiastes. Les plus petits semblent parfois un peu perdus.





Quand elle demande aux enfants de l'aider à ouvrir les portes du Kamishibaï et leur montre le geste à faire, trois enfants réagissent, tandis que les autres se contentent pour l'instant d'observer attentivement ce qu'il se passe. Une fois les portes ouvertes, certains recommencent à rire, mais le calme revient dès que l'éducatrice commence à raconter l'histoire. Les enfants restent sagement assis, l'air intéressé. Toute leur attention est concentrée sur l'éducatrice. Quand la deuxième image apparaît, une petite fille se lève et va s'asseoir directement devant le Kamishibaï en montrant quelque chose sur l'image. Elle cache ainsi la vue aux autres enfants, qui réagissent aussitôt. Le récit est interrompu brièvement jusqu'à ce que tous les enfants soient assis de manière à ce que chacun voie correctement. Les enfants du groupe des « Sonneblummen » montrent un intérêt évident : ils sont presque tous assis calmement et écoutent attentivement jusqu'au bout. Le plus grand (presque 4 ans) a rapidement repéré le caractère répétitif de l'histoire et aide l'éducatrice à la raconter en imitant ses gestes. D'autres enfants se joignent à lui progressivement. Alors que les plus grands sont relativement concentrés, la plus jeune spectatrice perd, elle, rapidement patience et s'éloigne à quatre pattes, ce qui distrait les autres enfants du groupe « Margréidercher ». Mais grâce aux rappels à l'ordre de l'éducatrice qui raconte et de l'intervention de celle qui est assise avec eux, ils se reconcentrent aussitôt sur l'histoire. Quand celle-ci est terminée, la porte se ferme sur la phrase de clôture. On observe de nouveau un changement d'ambiance : certains enfants sont excités et rient très fort, d'autres s'avancent pour examiner encore une fois attentivement le théâtre d'images, d'autres encore trouvent le bol chantant et la bougie à LED beaucoup plus intéressants.

16/06/2016 : cinquième utilisation du Kamishibaï (deuxième fois en français)

Les enfants connaissent bien le théâtre d'images et ses rituels à présent. Ils ont déjà entendu l'histoire du navet trois fois en luxembourgeois et une fois en français. Au petit-déjeuner, les enfants demandent ce que nous allons faire pendant la matinée. L'éducatrice leur répond qu'on va leur raconter l'histoire avec le Kamishibaï, puis qu'ils pourront jouer dans la cour ou sur l'aire de jeux. L'un des plus grands lui demande qui va raconter l'histoire. Quand elle lui dit le nom de l'éducatrice qui raconte l'histoire en français, l'enthousiasme est modéré. Après le cercle du matin, les enfants s'installent dans le coin douillet, le son du bol chantant retentit et les enfants du groupe « Margréidercher » se joignent à eux. Nous avons aujourd'hui un grand groupe de 16 enfants, avec trois éducatrices assises avec eux et une qui raconte l'histoire. Avant de commencer, celle-ci explique qu'elle va raconter une histoire en français. Certains enfants ont l'air concentrés sur les images et sur l'éducatrice, tandis que d'autres semblent plutôt absents, focalisés sur autre chose dans la pièce. Contrairement à ce que nous observons quand le conte est en luxembourgeois, les enfants cette fois n'aident pas à raconter l'histoire. Ils réagissent toutefois de manière non verbale, par exemple en riant. L'ambiance générale est plutôt agitée et la concentration plus fragile que lors des heures de conte précédentes. Les enfants plus grands parviennent comme d'habitude à rester calmes plus longtemps.

Réflexion





Étant donné que l'ambiance était plutôt agitée la dernière fois – ce que nous avons attribué à la taille du groupe –, nous avons modifié notre façon de procéder. Nous ne voulons en aucun cas exclure d'emblée certains enfants, par exemple les plus jeunes. Nous souhaitons donner à tous la chance de participer à l'offre, désormais fixement ancrée dans le quotidien de la crèche, même s'ils semblent moins intéressés sur le moment et préféreraient ramper dans la salle. Il est important pour nous que les enfants participent au rituel dès le départ et puissent ainsi utiliser cette heure du conte comme repère. Nous ne voulions pas non plus séparer les enfants en fonction de leurs groupes d'âge, car nous estimons que les plus petits assimilent le comportement des plus grands en les imitant. Nous avons donc décidé de créer chaque matin deux groupes hétérogènes : pendant que le premier fait un cercle du matin, l'autre écoute une histoire, et inversement. Cela nous a paru une bonne solution. Nous avons plus de facilités à maintenir l'attention des enfants pendant le Kamishibaï depuis que les groupes sont plus petits, ce qui bénéficie surtout aux plus jeunes. Nous avons répété l'histoire en luxembourgeois après l'avoir racontée la deuxième fois en français, car nous ne voulions pas que la langue ôte aux enfants l'envie de participer au Kamishibaï et parce qu'un enfant nous avait déjà indirectement demandé l'histoire en luxembourgeois. Quand, dans un second temps, nous avons à nouveau raconté l'histoire en français, un cap semblait avoir été franchi : le petit garçon qui parle français à la maison (presque 4 ans) a complété l'histoire et les plus jeunes enfants ont commencé à répéter des mots (« il tire, il tire ») qu'ils ont continué à marmonner plus tard pendant qu'ils jouaient dans la cour.

En conclusion, nous trouvons que le Kamishibaï est un très bon moyen de raconter des histoires de façon vivante et nous sommes heureux de l'avoir ancré en tant que rituel fixe dans le quotidien de notre crèche. C'est une bonne méthode pour faire découvrir aux enfants qu'il n'y a pas que le luxembourgeois et que d'autres langues peuvent aussi être parlées dans le quotidien de la crèche. Elle permet d'initier les plus petits au français de façon ludique sans bouleverser leurs habitudes à la crèche.

Jennifer Rodrigues Ventura & Nadine Ney,
Chargée de direction & chargée de direction adjointe, Crèche Bierdener Butzen

Exemple pratique : observation et documentation des processus d'éducation linguistique à l'aide de vidéos

Crèche King Arthur's Castle, s.à r.l., Mersch

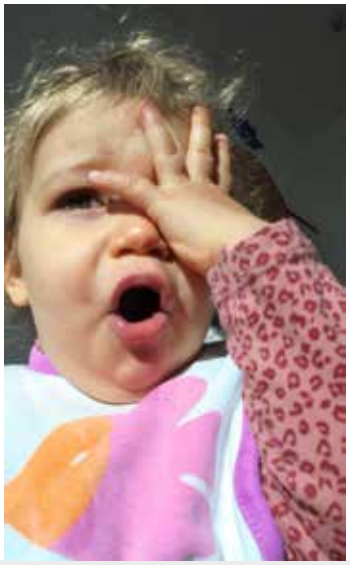
Brève présentation	
Nom de la crèche	King Arthur's Castle sàrl.
Gestionnaire	Carvas Arthur
Lieu et région	Miersch (centre)
Nombre des places et groupes	48 places pour enfants de 0 à 4 ans répartis en quatre groupes / 20 places pour enfants de 4 à 12 ans
Équipe pédagogique	16 personnes / Notre personnel parle luxembourgeois, français, allemand et certains parlent aussi portugais et anglais.
Langues et nationalités des enfants	Nous comptons actuellement 13 nationalités à la crèche. La majorité des enfants sont luxembourgeois et portugais. Le luxembourgeois et le portugais sont aussi les deux langues les plus parlées.
Site internet	www.kingarthur.lu

1. Qu'est-ce qui a poussé notre crèche à participer à la phase pilote ?

La langue est un précieux outil de communication qui revêt une très grande importance dans notre crèche. Jusqu'à l'âge de six ans environ, les enfants peuvent apprendre une langue intuitivement. La plupart des enfants issus de l'immigration apprennent le luxembourgeois comme deuxième langue à la crèche, tandis qu'ils en parlent une ou plusieurs autres à la maison. À cet âge, l'acquisition de la deuxième langue se fait de manière ludique à travers la cohabitation et la communication des enfants, tant entre eux qu'avec les éducatrices. Les jeux, les chansons et les histoires contribuent aussi à les initier au luxembourgeois et au français. Le plus important toutefois est que les enfants commencent à parler eux-mêmes et s'ouvrent à la deuxième langue. Il n'est pas nécessaire à cet âge d'apprendre du vocabulaire et de la grammaire comme à l'école : les enfants apprennent la langue de manière naturelle.

L'observation attentive du langage de l'enfant au quotidien est indispensable pour évaluer si son développement linguistique est normal pour son âge ou s'il a besoin d'une aide spécifique. Il faut cependant garder à l'esprit que le développement du langage est très différent d'un enfant à l'autre et est toujours influencé par la personnalité et le caractère de l'enfant. Certains enfants sont par nature plus calmes et parlent moins, tandis que d'autres sont plus éloquents et bavards.

Les enfants ne peuvent exprimer ce qu'ils ressentent que si on les aide à trouver les mots pour échanger et se faire comprendre. Formuler verbalement leurs ressentis et échanger avec d'autres leur permet de créer des liens entre des concepts abstraits tels que la joie, le chagrin, la douleur, etc. et leur propre vécu. De cette manière, ils élargissent leur vocabulaire tout en développant de l'empathie et de la compréhension vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres.



C'est pour toutes ces raisons que nous souhaitions participer au projet pilote sur l'éducation plurilingue dans la petite enfance, d'une part pour soutenir et étendre les activités déjà existantes de manière à promouvoir le langage chez les enfants et de l'autre pour apprendre à pratiquer plus consciemment la promotion de la langue dans le quotidien de la crèche.

2. Comment nous sommes-nous engagés dans la thématique ?

Nous avons d'abord débattu de la question du plurilinguisme en équipe et nous sommes rapidement entendus sur le fait que nous souhaitions y participer précisément en équipe. En tant que chargée de direction, je tenais à offrir au personnel encadrant un aperçu des principes du développement de la langue chez l'enfant. Après une formation continue sur la thématique « Promotion de la langue et plurilinguisme » dispensée par Claudia Seele et Muriel May, j'ai commandé la brochure de qualification de l'Institut allemand pour la jeunesse (DJI) « Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten » (Best et al. 2013). Ce document est élaboré depuis avril 2016 dans le cadre d'ateliers hebdomadaires.

Avant de se lancer dans la mise en œuvre du projet au sein de la crèche, il est important de discuter avec les parents pour les impliquer dans la réalisation de celui-ci et assurer sa transparence. De nombreux parents s'intéressent par ailleurs aux contenus et méthodes transmis et pratiqués dans ce cadre. Des vidéos des activités peuvent les aider à se faire une idée des contenus du travail pédagogique quotidien. Après une première soirée d'information avec la coordinatrice du projet du SCRIPT, les pédagogues sont restés à la disposition des parents pour toute question ou demande d'entretien individuel.



3. Mise en pratique

Profondément convaincus que « la langue est partout » (Jampert et al. 2011), nous voyons l'éducation linguistique comme inhérente à notre quotidien : dans le rituel du bonjour, pendant les jeux, lors du cercle assis en groupe, au petit-déjeuner et au déjeuner, pendant les discussions individuelles, quand nous changeons les couches, quand nous dressons la table ou pendant les activités encadrées. Dans chacune de ces situations, nous sommes en contact linguistique avec les enfants, l'éducation linguistique se faisant de manière accessoire. Il est important pour nous de créer dans ces situations quotidiennes une atmosphère de promotion de la langue dans le cadre de laquelle les enfants prennent plaisir à communiquer. En tant qu'éducateurs, nous sommes d'importantes personnes de référence, des interlocuteurs et des modèles linguistiques pour les enfants dans le quotidien de la crèche. À travers notre propre attitude linguistique, nous pouvons influencer positivement le développement de la langue chez ces derniers. Au quotidien, nous sommes attentifs à notre manière de communiquer entre nous (attitude dialogique) et tenons compte du plurilinguisme des enfants et des familles.



Nos priorités dans ce projet sont :

- l'observation et la documentation du langage des enfants (en particulier grâce à des vidéos) ;
- une attitude dialogique sensible ;
- le développement de la langue dans les quatre premières années, y compris sous l'aspect du plurilinguisme.



Garantir la continuité de ce processus dans le quotidien de la crèche requiert des structures et des arrangements concrets. Des supervisions régulières ainsi que des réunions en petit et grand comité nous permettent d'échanger avec les autres membres de l'équipe. Elles nous donnent aussi la possibilité de nous préparer, d'assurer le suivi, de réfléchir ensemble et de documenter nos observations.

4. Les vidéos dans le quotidien de la crèche

Les observations sont l'un des fondements du travail pédagogique dans la crèche. Elles permettent aux pédagogues de cerner la personnalité individuelle de chaque enfant, ses intérêts, ses besoins et les conditions de son développement. La documentation écrite et visuelle est indispensable à la préparation et à la tenue des discussions avec les parents ou d'autres pédagogues.

Chaque enfant est perçu avec l'ensemble de ses intérêts, aptitudes et compétences. L'attention est focalisée sur ses points forts et ses ressources. Les processus d'apprentissage de l'enfant sont transparents et respectés. L'observation et la documentation nous donnent un meilleur aperçu des étapes individuelles d'apprentissage et de développement des enfants et nous permettent ainsi de leur offrir un soutien ciblé.

Sur les vidéos, nous pouvons nous observer nous-mêmes dans des situations pédagogiques du quotidien et analyser notre propre comportement, mais aussi observer et analyser de manière systématique l'acquisition du langage par les enfants. Visionnées dans le calme, les vidéos nous montrent notre propre attitude dialogique. Des choses qu'on a presque oubliées prennent parfois sens avec le recul, tant pour soi-même que dans le cadre de la réflexion en équipe.

Si les observations à l'aide de vidéos ne peuvent et ne doivent pas remplacer la documentation écrite, elles sont particulièrement indiquées pour les jeunes enfants, car elles mettent aussi en lumière, en plus de leurs expressions linguistiques, leurs formes d'expression non verbales. La vidéo a aussi pour avantage de permettre de visionner plusieurs fois la même scène, ce qui permet de repérer de nombreuses choses que nous n'aurions pas directement remarquées sur le moment même. Elle peut aussi faire l'objet d'une nouvelle réflexion un peu plus tard et être analysée par des éducateurs qui n'étaient pas présents au moment de l'enregistrement.

Acclimatation à la caméra

Au début, éducateur-trice-s et enfants ont dû s'habituer à la présence de la caméra. Les enfants modifiaient ou coupaient court à leur mode de communication verbal et non verbal dès qu'ils la voyaient. Grâce à son utilisation régulière, elle s'est cependant rapidement fondue dans notre quotidien. De brèves séquences suffisaient souvent à analyser les compétences linguistiques des enfants et à réfléchir à notre attitude dialogique.

Réalisation d'un enregistrement

Une fois que la décision de prendre des vidéos a été prise, la prochaine étape consiste à réfléchir à la réalisation pratique. Les objectifs peuvent être, par exemple, de remettre en question les activités menées, d'évaluer les nouveautés ou de découvrir les bonnes pratiques d'autres éducateur-trice-s.

L'important pour la réussite de l'enregistrement est de veiller à ce qu'il y ait suffisamment de personnel disponible, surtout quand il y a beaucoup d'enfants dans la salle. Il faut une éducatrice responsable de l'enregistrement, une deuxième qui gère l'activité et une troisième qui s'occupe des enfants qui se désintéressent de l'activité ou n'ont pas envie d'y participer. Les bruits de fond doivent par ailleurs être minimisés.

Mise en œuvre et documentation de l'analyse des vidéos

Les éducatrices inscrivent sur des fiches d'observation quelles vidéos ont été choisies pour l'analyse, de façon à suivre le parcours d'apprentissage de l'enfant sur le long terme. Ces fiches servent de support pour les discussions avec les parents, les réunions d'équipe, mais aussi la remise en question et la planification du travail pédagogique. Consigner ces informations par écrit permet de concrétiser et différencier autant que possible les situations observées.

Nous nous appuyons sur les lignes directrices du DJI pour documenter nos observations. Celles-ci énoncent brièvement les principaux aspects du développement linguistique et aident les pédagogues à les reconnaître dans les actes de langage des enfants. Elles affinent l'attention des éducateur-trice-s pour le langage des enfants et promeuvent leur processus de qualification, en tant que base de l'accompagnement et du soutien linguistiques intégrés au quotidien des enfants.

Réflexion en équipe

Il est important de trouver une forme réalisable dans la pratique quotidienne de la crèche permettant aux pédagogues de planifier et remettre en question leurs offres de promotion de la langue et de bénéficier ainsi de points d'appui pour la planification d'autres offres. Le développement de chaque enfant est également examiné à intervalles réguliers pour alimenter les discussions avec les parents et la suite du travail pédagogique. Généralement, nous visionnons d'abord les enregistrements en petit comité, si possible en retrait des activités du groupe. Nous avons besoin de ce temps pour faire nos observations ; après quoi, nous pouvons nous présenter aux plus petits comme des interlocuteurs beaucoup plus attentifs quand nous revenons dans le groupe.

Des réunions d'équipe de deux heures ont par ailleurs lieu tous les lundis et mercredis. Celles-ci permettent notamment d'examiner les observations mutuelles des membres de l'équipe pendant le travail pédagogique et d'y réfléchir ensemble. Nous avons par ailleurs eu l'idée d'analyser aussi les vidéos des autres groupes de façon à leur offrir un autre point de vue.

5. Réflexion et perspectives

Après quelques semaines déjà, nous avons pu constater une hausse de la qualité des fiches d'observation. Les éducateur-trice-s se concentraient beaucoup plus sur les points forts des enfants et sur les stratégies appliquées par ces derniers. Nous avons par ailleurs remarqué que les éducateur-trice-s des groupes des tout-petits se concentraient beaucoup plus sur le langage non verbal quand ils analysaient le groupe des 2 à 4 ans que ceux qui travaillent d'ordinaire avec ce groupe d'âge.

Les vidéos permettent aussi, d'une manière orientée sur les ressources, de mettre en lumière les succès, les développements et donc aussi les changements au niveau du travail, au bénéfice de la qualité et du professionnalisme. Les modèles comportementaux, verbaux ou non verbaux, peuvent être analysés et améliorés. Les vidéos stimulent en permanence le potentiel des pédagogues et les aident ainsi à créer des relations positives dans leur quotidien professionnel.



Littérature

Allmann, Silke (2014) : Beobachtung in der Montessori-Pädagogik. Freiburg u.a. : Herder.

Best, Petra ; Bode, Julia ; Born-Rauchenecker, Eva ; Jooß-Weinbach, Margarete ; Schlipphak, Karin (2013) : Qualifizierungsmaterial zum Konzept „Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten". Berlin : Verlag das netz.

Bröder, Monika (2012) : Sprachförderung in der Kita : ganzheitlich, individuell, integrativ. Freiburg u.a. : Herder.

Jampert, Karin ; Thanner, Verena ; Schattel, Diana ; Sens, Andrea ; Zehnbauer, Anne ; Best, Petra ; Laier, Mechthild (2011) : Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Berlin : Verlag das netz.

Schäfer, Gerd E. ; Alemzadeh ; Marjan (2012) : Wahrnehmendes Beobachten. Berlin : Verlag das netz.

Viernickel, Susanne ; Völkel, Petra (2009) : Beobachtung und Dokumentieren im pädagogischen Alltag : Freiburg u.a. : Herder.

Andrée Neuman
Chargée de direction, Crèche King Arthur's Castle

b) Le partenariat avec les familles et la mise en réseau avec l'environnement social

Exemple pratique : la mise en valeur des langues familiales au quotidien

The International Kindergarten, a.s.b.l., Luxembourg-Merl

Brève présentation	
Nom de la crèche	The International Kindergarten
Gestionnaire	The International Kindergarten a.s.b.l.
Lieu et région	Luxembourg-Merl (centre)
Nombre des places et groupes	30 places – dont 4 pour EBS – pour enfants de 2 à 4 ans, repartis en 2 groupes
Équipe pédagogique	8 éducateurs/éducatrices dont la moitié parle français, l'autre moitié luxembourgeois comme langues natives (crèche bilingue français-luxembourgeois). L'équipe est aussi plurilingue, parlant en outre l'italien, l'allemand, l'arabe et le serbo-croate.
Langues et nationalités des enfants	La moitié des enfants sont bilingues. Nous répertorions 14 langues parlées à la maison dont le français (5), l'italien (4), l'allemand (3), le luxembourgeois (3), l'espagnol (3). S'y ajoutent les autres langues comme le finlandais, le mandarin, le suédois, le portugais, l'anglais, le roumain, le serbe.
Site internet	www.kindergarden.lu

Le multilinguisme au Kindergarten, notre définition :

C'est une approche, une attitude d'ouverture sur le monde, une ouverture d'esprit, de respect. Les enfants baignent dans une atmosphère multilingue et vivent les langues au quotidien. Nous parlons donc d'éveil aux langues.

La langue ou les langues parlées à la maison font partie intégrante de la personne de l'enfant, de son identité. Le but étant de valoriser l'estime de soi, la confiance en soi : socle de tout apprentissage !
Le message véhiculé à l'enfant dès son premier jour est : « je t'accepte comme tu es, tu es spécial et moi l'éducateur je ferai tous les efforts nécessaires afin que tu te sentes en sécurité, bienvenu, compris, et que tu puisses avoir confiance en moi. »

Principe de base : Nous n'interdisons jamais à un enfant de parler sa langue maternelle. (Dans son jeu spontané, lors d'une activité où il tente de s'exprimer… en commençant en luxembourgeois et en terminant dans sa langue).

De même les éducateurs entre eux peuvent s'exprimer dans leur langue maternelle ou avoir recours à une langue tierce qui facilite leur communication.





Comment sont mises en valeur les langues natives des enfants au quotidien ?

« Le mur des familles » présent dans chaque unité de la structure, constitué de panneaux représentant l'enfant et les membres de sa famille, met en valeur la ou les langues natives ainsi que la diversité culturelle et ethnique des enfants.

Lors de la phase d'adaptation : l'attitude de l'éducateur référent est déterminante. En apprenant des mots clefs dans la langue de l'enfant, il aide l'enfant qui débute au foyer, à se sentir accepté et bienvenu. C'est un premier pas que l'éducateur fait vers l'enfant ! Lorsqu'un enfant a besoin d'être réconforté, l'éducateur a recours à la langue native de l'enfant pour lui apporter un sentiment de sécurité.

Lors du rituel quotidien du Stullkrees : le répertoire des chansons est représentatif des langues natives des enfants. (La contribution des parents est ici importante car ils sont souvent amenés à nous enregistrer des chants de leur pays sur clef USB !)

Lors des échanges au quotidien : les enfants sont présents lors des échanges verbaux entre les éducateurs et parents. Les éducateurs utilisent la langue native ou une langue commune de communication avec les parents et les enfants sont ainsi témoins de l'esprit d'ouverture et de respect du personnel éducatif.

Lors des soirées parents : lors des soirées parents, nous avons recours à la traduction afin que chaque parent comprenne. Nous faisons des efforts dans la documentation remise aux parents en différentes langues (concepts pédagogiques, lettre pour la phase d'adaptation etc…).

Lorsque les parents visitent la structure : nous utilisons les compétences des enfants lors des visites guidées du foyer de jour. Un ou deux enfants francophones accompagnent la chargée lors de la visite de la structure par des parents francophones désireux d'inscrire leur enfant. De même, de façon ciblée un enfant anglophone sera sélectionné pour accompagner la visite de parents parlant anglais. Ainsi la langue native de l'enfant est valorisée et exploitée. L'enfant est reconnu dans ses compétences.

A travers le matériel utilisé : disques et livres sont exploités dans les différentes langues natives des enfants en utilisant les personnes ressources dans l'équipe pour raconter des histoires en français, luxembourgeois, en anglais… en allemand. Nous organisons des visites à la bibliothèque multiculturelle de Gasperich « il était une fois » qui offre une panoplie de livres d'enfants en diverses langues.



Pour nous un bon apprentissage du langage et des langues c'est :

- Utiliser la langue, les langues comme outil de communication, de socialisation et d'inclusion.
- C'est parler pour exprimer ses besoins, ses sentiments.
- Parler sans avoir peur de faire des fautes et parler sans complexes.
- C'est être curieux et ouvert pour parler d'autres langues que celle qu'on connait.
- C'est avoir du plaisir et jouer avec les mots et les expressions.

Martine Pinzi
Chargée de direction, The International Kindergarten

Exemple pratique : les saveurs des nations

Crèche Am Pescher, Caritas Jeunes et Familles a.s.b.l., Strassen

Brève présentation	
Nom de la crèche	Crèche Am Pescher
Gestionnaire	Caritas Jeunes et Familles a.s.b.l.
Lieu et région	Strassen (centre)
Nombre des places et groupes	72 places pour enfants de 0 à 4 ans et 5 groupes
Équipe pédagogique	Actuellement : 16 personnes, ayant comme langue première le luxembourgeois, le portugais, le français et l'italien
Langues et nationalités des enfants	Environ la moitié des enfants que nous accueillons actuellement ont la nationalité française et/ou grandissent avec la langue française à la maison. La langue la plus parlée est le français, puis le luxembourgeois, le portugais, l'italien, ainsi que 14 autres langues. Quasi la plupart des enfants parlent/ entendent plus d'une langue à la maison
Site internet	www.cjf.lu/creche-am-pescher.html

Réflexions sur la valorisation des langues familiales et le partenariat avec les parents

Dans le contexte des lignes directrices du projet de l'éducation plurilingue, nous retrouvons un point très important par rapport à la valorisation des langues maternelles et la coopération avec des familles.



Nous nous sommes posé quelques questions et sommes très rapidement arrivés au résultat. La première question était : « Comment offrir aux parents un moment de partage entre les différentes nations présentes dans notre crèche ? » La deuxième question était : « Comment faire partager aux parents la diversité linguistique présente dans le quotidien de notre crèche ? »



L'idée d'organiser un événement dans lequel toutes les différentes nationalités seraient mises en valeur, est survenue d'une manière très naturelle. Nous avons alors très vite pensé à un échange culinaire. Rien de mieux pour atteindre notre objectif que d'éveiller les papilles gustatives. Nous l'avons appelé « Saveurs des Nations ».

La gastronomie est intimement liée aux contextes culturels et s'avère un moyen très ludique et valorisant pour faire participer les parents et enfants dans notre projet sur le plurilinguisme.

L'objectif principal de cet évènement était de préparer une place spéciale à chaque nation présente dans notre crèche et de donner une carte blanche aux parents pour être les acteurs principaux de cet évènement. Il était très important pour nous de leur expliquer ce que nous voulons atteindre avec cet échange afin de les faire participer au maximum.

Cet échange ne devait pas être uniquement culinaire, mais nous prétendions aussi que les parents, enfants et équipe puisse avoir un échange linguistique, tout aussi haut en couleurs que les plats présentés ce jour-là.

Phase de planification

Nous avons pris le temps de penser à chaque détail avec attention. Organiser un évènement lié à la gastronomie est assez complexe, du aux exigences d'hygiène alimentaire.

Nous sommes partis sur l'idée d'un menu complet, c'est-à-dire, une entrée, un plat principal et un dessert. Pour faciliter l'organisation, nous avons divisé les différents groupes par rapport aux plats. Les parents d'un groupe ont préparé une entrée et ceux des autres groupes, ont préparé, à leur tour, un plat principal, respectivement, un dessert. Chaque groupe a organisé une liste d'inscription, celle-ci précédée d'une lettre d'information pour chaque famille. Cette lettre contenait les objectifs principaux et une souche d'inscription. Cette souche était à remplir par les parents avec le nom de la spécialité, l'origine et les allergènes présents dans la recette.





Notre équipe éducative, étant de différentes nationalités, a aussi préparé des différents plats, en respectant les mêmes règles d'inscription que les parents.

Pour compléter cet évènement et pour le rendre plus ludique, nous avons aussi organisé des petits ateliers en relation avec les différentes nationalités.

Phase de réalisation

L'évènement a été organisé un samedi dans les locaux de notre crèche, pour que le plus grand nombre possible de gens puisse être présent.





Nous avons aménagé nos salles de séjour de manière à pouvoir mettre le plus de tables et bancs possibles et aussi les différents buffets.

Chaque salle comprenait de l'espace pour s'assoir à table et un espace pour se servir. Les différents plats étaient ainsi divisés par les salles et les personnes pouvaient circuler librement d'une salle à l'autre.

Nous avons utilisé les souches préparées par les parents et nous y avons rajouté le drapeau de chaque pays.

Au fur et à mesure que les familles sont arrivées, elles ont déposé leur plat à l'endroit prévu et étaient très fières de pouvoir montrer quelle était leur spécialité.

En tout, nous avons eu plus d'une dizaine de variétés culinaires, joliment présentées, à chaque plat.

Les petits ateliers :

«Quizz sur les nations» : un petit quizz sur chaque pays avec des questions sur la capitale, le drapeau et le mot utilisé pour saluer.

«Devine à quel pays ça appartient» : petit jeu à base d'images correspondantes à différents pays.

«Puzzle des drapeaux» : petits puzzles de drapeaux pour grands et petits.

Observation de l'évènement





Les familles étaient très nombreuses à participer à cet évènement et l'ont fait avec un grand enthousiasme. Ce jour-là, une moyenne de 80 personnes était présente pour profiter de cette convivialité et de cet échange. Les enfants étaient ravis de pouvoir jouer et parler dans les langues qu'ils connaissaient et les parents se mélangeaient très naturellement autour de quelques plats.

Nous avons pu observer une bonne entente et une complicité entre les différentes familles et la langue parlée à ce moment-là était indifférente, car ce qui était important pour nous et pour les parents, c'était de pouvoir échanger des conversations et de passer un bon moment.

Le retour positif de cette initiative nous a été transmis encore des semaines après par les parents et ils nous ont demandés, quelle serait la date pour l'année prochaine. Les phrases les plus souvent utilisées étaient : «c'était super et tellement convivial», «une super initiative à répéter absolument», «j'en ai parlé à mes amis et ma restante famille…ils étaient impressionnés», «les différents plats étaient succulents», «nous avons adoré».

Il est très facile, avec ces commentaires positifs, de conclure que notre objectif principal était atteint à ce moment-là.

Prévisions pour les années à venir

Cet évènement a été un franc succès et peut être répété toutes les années. Chaque année, les nationalités des enfants changeant. Il y a des familles qui restent et qui sont contentes de pouvoir répéter cet échange. D'autres, nouvelles familles, s'y joignent et sont fières de pouvoir y participer activement et en parler à leur entourage.

Les parents se sont clairement sentis valorisés avec leurs différences culturelles et linguistiques. Ceux-ci transmettent ce sentiment à leurs enfants, qui par leur tour, se sentent bien accueillis dans la structure qu'ils visitent tous les jours et dans laquelle ils sont acceptés en respectant leurs différences culturelles et linguistiques.

Cindy Martins de Oliveira
Chargée de direction, Crèche Am Pescher

Exemple pratique : la boîte à livres plurilingue de la Escher Kannervilla

Escher Kannervilla, Inter-Actions a.s.b.l., Esch-sur-Alzette

Brève présentation	
Nom de la crèche	Escher Kannervilla
Gestionnaire	Inter-Actions a.s.b.l.
Lieu et région	Esch/Alzette (sud)
Nombre des places et groupes	58 places pour enfants de 0 à 6 ans et cinq groupes
Équipe pédagogique	16 personnes ayant comme langue première le luxembourgeois, le portugais, l'allemand, le serbo-croate et le français
Langues et nationalités des enfants	Sur nos 58 enfants, deux ont la nationalité luxembourgeoise. La plupart sont portugais ou capverdiens et nous comptons encore quelques autres nationalités.
Site internet	www.inter-actions.lu

Contexte

Dans plusieurs villes, notamment Esch-sur-Alzette et Dudelange, ma ville natale, des boîtes à livres ont récemment été mises en place pour permettre aux habitant-e-s du quartier d'échanger des livres entre eux. À Dudelange, l'initiative a été prise par le Projet Ensemble-Inter-Actions a.s.b.l.

Étant donné que, comme beaucoup d'enfants, ma fille de 4 ans était irrésistiblement attirée par ces boîtes colorées et était souvent déçue de ne pas y trouver de livres pour enfants, j'ai fait savoir aux responsables qu'il faudrait d'après moi prévoir une autre boîte pour les enfants. Je trouve que toutes les occasions sont bonnes pour faire aimer la lecture aux enfants. Ils m'ont cependant expliqué qu'il n'était pas possible de modifier le projet ou d'ajouter une section pour les livres pour enfants, car les boîtes étaient gérées par les citoyens et qu'ils ne souhaitaient pas intervenir dans cette dynamique – ce qui m'a paru tout à fait logique.

J'ai alors pensé que nous pourrions proposer une boîte propre à notre institution à Esch, uniquement avec des livres pour enfants, et en ai parlé à mon équipe. Notre idée était de l'installer devant notre porte d'entrée.



Naissance du projet

Nous avons tenu de nombreuses réunions de réflexion en équipe pendant la phase pilote du projet sur l'éducation plurilingue dans la petite enfance. Les éducateur-trice-s ont par ailleurs suivi diverses formations continues sur la question. L'une d'elles, intitulée « Ouverture aux langues », faisait aussi référence à de nombreux livres plurilingues, ce qui coïncidait parfaitement avec notre projet. Nous avons par ailleurs eu l'idée de faire participer les parents et de ne pas proposer une simple boîte à livres, mais une boîte à livres plurilingue pour enfants.

Nous avons lancé un appel sur Facebook etc. et avons rapidement pu rassembler de beaux livres. L'idée est que les enfants choisissent un livre avec leurs parents en rentrant chez eux et le regardent dans le bus ou à la maison, par exemple. Nous espérons qu'avec le temps, les parents ramèneront aussi des livres à échanger. Nous souhaitons être consciemment plurilingues pour valoriser les langues familiales et créer un partenariat avec les parents.

Perspectives

Nous sommes convaincus que les parents apprécient de pouvoir raconter une histoire dans leur langue : ils oublient alors leurs blocages et se sentent acceptés et respectés. Nous sommes partenaires dans l'éducation de leurs enfants, et c'est précisément ce que nous souhaitons exprimer à travers cette initiative.

Nous avons hâte d'observer la suite du projet. Nous sommes persuadés d'avoir trouvé un moyen efficace d'initier les enfants au monde des livres et, ainsi, de mieux promouvoir leur apprentissage des langues. Nous nous réjouissons par ailleurs de pouvoir impliquer encore davantage les parents et le reste de l'environnement social des enfants dans leur éducation linguistique.

Ginette Debra
Chargée de direction, Escher Kannervilla

Exemple pratique : sortie à la bibliothèque

Crèche Butzebuerg, sàrl., Differdange

Brève présentation	
Nom de la crèche	Crèche Butzebuerg
Gestionnaire	Butzebuerg sàrl.
Lieu et région	Differdange (sud)
Nombre des places et groupes	27 places pour enfants de 0 à 4 ans et 2 groupes
Équipe pédagogique	7 personnes, ayant comme langue première le luxembourgeois et une personne, ayant comme langue première le français
Langues et nationalités des enfants	Actuellement environ 5 % des enfants que nous accueillons ont la nationalité luxembourgeoise et parlent le luxembourgeois à la maison. La langue la plus parlée est le portugais, puis le français, ainsi que 7 autres langues. Un grand nombre d'enfants parlent (ou entendent) plus d'une langue à la maison.
Site internet	www.butzebuerg.lu

Notre intérêt pour le projet plurilingue

Notre première crèche a ouvert ses portes en octobre 2011 au sud du Luxembourg. La ville de Differdange compte beaucoup de familles de nationalités étrangères. Lors de notre ouverture, notre priorité était d'apprendre à parler le luxembourgeois aux enfants venant de familles immigrées afin de leurs faciliter l'intégration dans la vie sociale et scolaire. Notre intérêt de rajouter une autre langue, plus précisément le français, s'est installé avec la proposition du Ministère et la demande de participation à une phase pilote.

Pour nous c'était clair dès le début de participer à cette phase pilote. L'enfance est la période de la vie où les potentialités sont les plus riches et les plus variées mais ce n'est qu'une période. Il convient donc d'exploiter les ressources immenses qu'elle recèle. Cela est particulièrement vrai dans le domaine des langues, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou de celles qu'on ajoute pour être bilingue voir même trilingue. Les chances de succès de l'apprentissage bilingue sont directement liées au soin que l'on prend de le favoriser dès le début de la vie.

L'enfant apprend à parler beaucoup plus tard qu'il n'apprend à entendre. Et c'est cette précocité de l'audition, autant que sa richesse d'ouverture aux sons les plus variés, qu'il convient d'exploiter dans l'éducation bilingue, notamment dans le groupe des bébés. Le plus important pour favoriser le développement du langage d'un enfant, c'est de lui parler au quotidien. Pour les parents de nationalités étrangères qui parlent peu le luxembourgeois, il est préférable

qu'ils s'adressent à leur enfant dans leurs langues maternelles. Ainsi, ils seront probablement plus enclins à parler avec leurs tout-petits. De plus, mieux l'enfant maîtrisera la langue dominante à la maison, plus il aura de la facilité à apprendre d'autres langues.

L'ajout du français dans notre quotidien

Pour nous, il était important d'avoir une personne parlant très bien le français, afin de permettre aux enfants d'entendre un français parlé correctement. Nous avons donc décidé d'engager un éducateur francophone. Pour le personnel déjà existant dans la crèche rien n'a changé. Ils continuaient à parler en langue luxembourgeoise. C'est le nouvel éducateur qui a parlé le français, et exclusivement le français avec les enfants. L'éducateur francophone fait le même travail, les mêmes activités que les autres, la seul différence, c'est qu'il parle le français.

Le fait d'avoir pris cette décision a très bien été accepté par le personnel ainsi que par les parents. Le personnel qui, au début, se posait beaucoup de questions, qui se demandait ce qui allait changer pour eux, a été soulagé de savoir que leur façon de travailler allait rester la même. Leurs questions ont été assez vite éclaircies grâce à toutes les réunions qui se sont déroulé tout au long de l'année. Avec les parents, ce fut tout aussi facile. Nous avions préparé une réunion d'information ou beaucoup de parents ont montré leur intérêt. Nous leurs avons expliqué ce qui allait changer et ils ont très bien accueillis le projet. Leur principal soucis était d'avoir la confirmation que le luxembourgeois n'allait pas disparaitre au profit du français, sachant que nos parents mettent beaucoup d'importance à ce que leurs enfants apprennent le luxembourgeois dans notre crèche. Les parents le considèrent comme chance pour leurs enfants de pouvoir apprendre une langue supplémentaire.

Comment procédons-nous ?

Notre éducateur francophone travaille quatre jours par semaine dans le groupe d'enfants âgés de 2 à 4 ans et un jour dans le groupe des bébés âgés de 2 mois à 2 ans. Cet éducateur a également un contact régulier avec les enfants du groupe bébés pendant la journée, le matin pendant l'accueil et le soir pendant les heures de départ. Dans le groupe bébé, l'éducateur francophone ne fait pas d'activité spécifique avec eux. Il parle le français tout au long de la journée et participe à la vie normale du groupe. Pendant cette journée par semaine, nous voulons juste habituer les bébés à avoir une oreille pour le français parlé.

Outre les activités variées que nous proposons aux enfants, nous avons mis en place un projet avec la bibliothèque de Differdange.





Notre groupe d'enfants âgés de 2 à 4 ans va une fois par semaine à la bibliothèque de la ville de Differdange. La Bibliothèque offre de multiples ouvrages, les catégories sont multiples et essaient de répondre à la demande de la population jeune et âgée, luxembourgeoise et étrangère. La bibliothèque dispose d'un large choix au niveau des livres pour enfants. Les livres d'enfants sont sur un étage, séparé des autres œuvres. Ainsi les enfants ne dérangent personne à la lecture des histoires. De plus, la bibliothèque dispose d'une salle séparée, où les éducateurs peuvent se retirer avec les enfants. Cette salle, qui est très agréable, dispose de gros coussins, de fauteuils et un lecteur CD. Ce lecteur CD est aussi une variante très intéressante pour les enfants car la bibliothèque dispose de beaucoup de CD de contes racontés. Ces CD existent dans plusieurs langues, ainsi qu'en luxembourgeois.

L'heure que nous passons dans la bibliothèque est souvent vite passée, tellement les enfants aiment aller regarder les livres. Soit les éducateurs et les enfants choisissent ensemble les livres dont ils veulent entendre l'histoire, soit les éducateurs laissent le libre choix aux enfants de regarder un livre seul ou avec leurs copains. Il est donc possible qu'un enfant se retire seul dans un coin avec son livre et d'autres enfants peuvent se mettre à plusieurs ou alors les enfants se retrouvent avec l'éducateur qui leur raconte l'histoire choisie. La bibliothèque possède un grand choix en livre pour enfants, de tout âge et en beaucoup de langues différentes. Ce qui permet aussi aux éducateurs de raconter les histoires dans plusieurs langues différentes.

En interne, des réunions sont régulièrement fait pour échanger sur toutes les activités et projets en cours, et discuter sur d'autres projets que nous pourrions mettre en place. Nous aimerions avec le projet de la bibliothèque, aller un peu plus loin, en allant par exemple dans d'autres bibliothèques avec les enfants et d'habituer les enfants à la lecture.

Petite conclusion

Notre volonté d'introduire la langue française dans notre crèche a très bien réussi. Non seulement les parents l'ont bien accueillis, mais les enfants se sont très vite habitués à cette langue. Ce que nous pouvons déjà constater maintenant est que les enfants font bien la différence entre la langue française et la langue luxembourgeoise. Par exemple les enfants parlent le français avec notre éducateur francophone, et avec les autres éducatrices du groupe ils parlent le luxembourgeois.

Bien que cela soit un succès, nous ne restons pas sur nos acquis, mais essayons toujours de progresser. Le plus important est pourtant de ne pas oublier que chez nous à la crèche, les enfants apprennent les langues en les pratiquant tous les jours et en jouant. Nous ne forçons pas un enfant à pratiquer tel langue à tel moment. Les enfants doivent avant tout pouvoir s'amuser et aimer à parler la langue pour que cela soit une réussite.

Suzanne Ricacho
Chargée de direction, Crèche Butzebuerg

3 Annexe





Annexe

3.1 Glossaire

Multilinguisme et plurilinguisme :

Distinction apportée par le Conseil de l'Europe : le multilinguisme réfère à la présence, dans une aire géographique donnée, de plusieurs variétés linguistiques alors que le plurilinguisme caractérise la compétence des personnes ; le plurilinguisme renvoie alors au répertoire de langues que peuvent utiliser les locuteurs de manière flexible et adaptée aux besoins individuels.

Langues familiales (langues premières, langues d'origine) :

Langue(s) acquise(s) en premier lieu par l'enfant, dans le contexte familial. Face à la diversité des pratiques langagières dans les familles ce terme est plus inclusif que le terme « langues maternelles".

Langue(s) d'éducation :

Langues utilisées dans les institutions éducatives publiques pour la transmission des contenus éducatifs. Elles se caractérisent par un degré croissant d'abstraction et d'indépendance du contexte. Les enfants peuvent développer des bases de ces compétences linguistiques déjà dans le quotidien des services d'éducation et d'accueil, dans leurs familles et dans toutes leurs langues.

Code-switching, code-mixing et translanguaging :

On parle de code-switching (ou de code-mixing) quand plus qu'une langue est utilisée dans une phrase ou une conversation. La notion de translanguaging dépasse la conception des langues en tant que systèmes séparés pour se focaliser sur les pratiques langagières dynamiques des locuteurs et sur leur répertoire global au-delà des frontières linguistiques.

L'éducation linguistique et la promotion (ciblée) de la langue :

La notion d'éducation linguistique met l'accent sur l'activité autonome de l'enfant ainsi que sur l'interaction entre l'enfant et les personnes de référence. L'éducation linguistique fait partie intégrante du quotidien pédagogique. Dans la mesure où elle s'adresse à tous les enfants et pas seulement aux enfants à besoins éducatifs spécifiques, l'éducation linguistique dépasse la promotion ciblée de la langue.

L'acquisition du langage et l'apprentissage des langues :

L'acquisition (ou l'appropriation) du langage a généralement lieu de manière implicite et inconsciente dans un environnement naturel. L'apprentissage des langues se fait de manière plus consciente, explicite et contrôlée. Il gagne en importance avec l'âge.

L'attitude dialogique :

Les adultes sont des modèles linguistiques et des interlocuteurs attentifs pour les enfants. Ils communiquent avec les enfants sur un pied d'égalité et ils s'impliquent dans leurs sujets et leurs intérêts actuels.

L'éducation non formelle :

On entend par éducation non formelle les activités éducatives organisées en dehors du système d'enseignement officiel. Partant du concept de « l'enfant compétent », l'éducation non formelle se caractérise par des méthodes et approches telles que : l'apprentissage par la pratique, l'apprentissage orienté sur le processus, des méthodes actives de la coopération, l'ouverture, la participation et le volontariat.

3.2 Liste des auteures

Kerstin Bosch (née Leuckefeld) : linguiste, auteure et formatrice indépendante dans le domaine du développement et de la promotion de la langue, participation aux concepts de l'Institut allemand de la jeunesse (DJI) sur l'éducation et la promotion linguistiques intégrées au quotidien.

Petra Best : spécialiste de la communication, formatrice indépendante dans le domaine « Enfants – langue – éducation ». Elle a notamment travaillé de nombreuses années en tant que conseillère scientifique pour l'Institut allemand de la jeunesse (DJI), où elle s'est intéressée de près à l'acquisition précoce du langage et à son accompagnement dans le quotidien des crèches. Elle est co-auteure des concepts du DJI sur l'éducation et la promotion linguistiques intégrées au quotidien.

Argyro Panagiotopoulou : pédagogue, a notamment étudié la linguistique et les sciences de l'éducation à l'université d'Athènes et à l'université de Cologne. De 2005 à 2010, elle a enseigné la pédagogie de l'école primaire avec spécialisation en éducation linguistique à l'université de Coblence-Landau et est professeur d'éducation et de développement de la petite enfance à l'université de Cologne depuis 2010. Son travail est notamment axé sur l'éducation et l'hétérogénéité dans l'enfance, le plurilinguisme au sein des familles et des institutions éducatives, la migration et l'inclusion et le professionnalisme pédagogique en comparaison internationale.

Christiane Perregaux : Professeure honoraire, Université de Genève. Après des années d'alphabétisation à Marseille, en milieu maghrébin, Christiane Perregaux s'est formée comme maîtresse d'école enfantine à Genève. Elle a poursuivi ses études et sa thèse de doctorat porte sur « les enfants à deux voix : l'influence du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture ». En tant que professeure, elle s'est intéressée au plurilinguisme et à la pluriculturalité scolaire et sociétale. Actuellement, elle travaille dans un projet de la Ville de Genève qui implante l'Eveil aux langues dans les crèches et jardins d'enfants de la cité.

Claudia Seele : docteure en sciences de l'éducation, diplômée de l'Université du Luxembourg dans le domaine du plurilinguisme dans l'éducation de la petite enfance. Depuis 2015, elle travaille au sein du service de recherche et de développement SCRIPT du ministère luxembourgeois de l'Éducation nationale, où elle a coordonné la phase pilote sur l'éducation plurilingue dans la petite enfance au sein des institutions d'accueil au Luxembourg.

Auteures des crèches-pilotes : Ginette Debra (Chargée de direction, Escher Kannervilla), Cindy Martins de Oliveira (Chargée de direction, Crèche Am Pescher), Andrée Neuman (Chargée de direction, Crèche King Arthur's Castle), Nadine Ney (Chargée de direction adjointe, Crèche Bierdener Butzen), Martine Pinzi (Chargée de direction, The International Kindergarten), Linda Reuter (Chargée de direction, Crèche Margréitchen), Suzanne Ricacho (Chargée de direction, Crèche Butzebuerg), Jennifer Rodrigues Ventura (Chargée de direction, Crèche Bierdener Butzen), Barbara Willkomm (Chargée de direction adjointe, Crèche Born).

3.3 Recommandations de ressources pédagogiques

Livres pour professionnel(le)s :

Bases théoriques et pédagogiques



Christine Hélot & Marie-Nicole Rubio (2014). **Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant.** Toulouse : Erès. ISBN 978-2-7492-3874-6

▷ Aujourd'hui, dès le plus jeune âge, de nombreux enfants sont en contact non seulement avec une mais avec deux ou plusieurs langues. Les structures éducatives ne peuvent plus ignorer ces situations de plurilinguisme. Alors que l'acquisition du langage joue un rôle décisif pour le développement cognitif et identitaire du jeune enfant, elles doivent repenser leur rapport à la diversité des langues et des cultures. Cet ouvrage interroge l'idéologie monolingue de nos systèmes éducatifs et contribue à repenser l'accueil des jeunes enfants et de leur famille dans des espaces ouverts à la différence et à la pluralité des références culturelles.



Karin Jampert, Verena Thanner, Diana Schattel, Andrea Sens, Anne Zehnbauer, Petra Best & Mechthild Laier (éditeur) (2011). **Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Förderung für Kinder unter Drei** (deux volumes, avec matériel de travail et DVD contenant des séquences vidéos du quotidien de la crèche). Weimar/Berlin : verlag das netz. ISBN 978-3-86892-052-9

▷ L'équipe d'auteures de l'Institut allemand de la jeunesse (DJI) présente un concept fondé sur des bases théoriques et proche de la pratique sur l'éducation linguistique intégrée au quotidien pour le groupe des 0 à 3 ans. Les outils proposés pour l'observation et la documentation du langage chez l'enfant ainsi que les lignes directrices sur la réflexion aident les éducateur-trice-s à analyser leur propre pratique pour y découvrir les nombreuses possibilités d'éducation linguistique. Les séquences vidéo du DVD illustrent des points précis du concept et peuvent servir de support à des analyses illustratives. Des exemples et idées de collaboration avec les parents viennent compléter le tout.



Rosemarie Tracy (2008). **Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können.** Deuxième version révisée. Tübingen : francke verlag. ISBN 978-3-7720-8306-8

▷ À l'aide de nombreux exemples, ce livre expose avec clarté les principes de l'acquisition du langage et esquisse les conditions cadres d'un soutien efficace du plurilinguisme dans la petite enfance. Il comporte des instructions concernant l'observation ciblée des enfants ainsi que de nombreuses idées pour les soutenir. Il éveille par ailleurs l'intérêt pour la langue en général et aide à apprécier ses propres compétences linguistiques.

Introduction dans du matériel didactique



Helga Gruschka (2016). **Mein Erzähltheater Kamishibai : Erzählen und Sprechen lernen in der Krippe.** Munich : Don Bosco. ISBN 978-3-7698-2231-1

▷ En partant de mots isolés jusqu'à arriver à de petites histoires, les jeunes enfants découvrent leur langue d'une façon adaptée à leur âge grâce au théâtre d'images Kamishibaï. Image après image, des histoires liées aux expériences des enfants sont racontées de manière interactive. Cette méthode, appliquée dans un environnement adapté, permet d'exprimer son imagination et sa créativité.



Olaf Möller (2015). **Große Handpuppen ins Spiel bringen : Technik, Tipps und Tricks für den kreativen Einsatz in Kindergarten, Schule, Familie und Therapie** (septième édition). Münster : Ökotopia Verlag. ISBN 978-3-86702-017-6

▷ L'auteur montre les différents rôles et fonctions que peut assumer une marionnette et propose une introduction claire à la technique de jeu. Il offre de nombreux exemples d'utilisation pédagogique des marionnettes, donne de précieux conseils sur la manière de les introduire et propose des aides pour les stratégies de jeu dans des situations délicates. Ces idées sont applicables à tous les types de poupées et d'animaux en peluche.



Edith Montelle (2014). **La Boîte Magique : Le théâtre d'images ou kamishibaï** (réédition actualisée). Strasbourg : Callicéphale éditions. ISBN 978-2-36963-020-3

▷ Le kamishibaï ou théâtre d'images est une technique de contage d'origine japonaise, basée sur des images défilant dans un castelet de bois à trois portes (butai). Le kamishibaï peut être utilisé facilement dans tous les lieux de rencontre (bibliothèques, écoles, hôpitaux…). Il est irremplaçable pour l'alphabétisation, la lecture de l'image, l'apprentissage de la lecture à haute voix, la création et l'écriture d'histoires.



Livres pour enfants :

Rotraut Susanne Berner. **Frühlings-/Sommer-/Herbst-/Winter-Wimmelbuch.** Hildesheim : Gerstenberg Verlag.

▷ Les « livres promenade » invitent à faire des découvertes ensemble et à en parler sans être liés à une langue en particulier. L'auteure raconte des histoires entières à travers ses images et s'adresse ainsi même aux tout-petits.



Lucy Cousins. **Mausi (De)** / **Mimi (Fr)** / **Maisy (En)**. Sauerländer / Albin Michel / Walker Books.

▷ Toute une séries de livres pour les tout-petits, disponible en plusieurs langues, par exemple en Allemand, en Français et en Anglais ; avec une phrase simple par page et beaucoup de petites surprises à découvrir…



Nina Dulleck (2013). **Alles alleine.** Münster : Coppenrath Verlag.
ISBN 978-3-649-61341-1

▷ Je sais le faire tout-e seul-e ! Quand nos petits deviennent grands, ils ont envie de tout faire par eux-mêmes : s'habiller, dresser la table, téléphoner à mamy… Ce livre croque avec tendresse le quotidien des enfants en 20 scènes qui se racontent, émerveillent, et dans lesquelles chacun pourra se reconnaître.



Stina Fisch (2009). **Frupps.** Luxemburg : MENFP. ISBN 978-2-87995-021-01

▷ Ce livre a obtenu le premier prix au concours de l'album illustré 2009 organisé par le Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle et le Centre national de littérature. Cet album ne contient pas de textes mais raconte une histoire reposant uniquement sur des images. Les albums illustrés développent l'intérêt des enfants pour les livres et la lecture, clef de la réussite à l'école.



Marie Hoffmann (2012). **Wa Lämmercher grouss ginn.**
Esch-Sauer : Op der Lay. ISBN 978-2-87967-184-0

▷ Mick, le petit dernier de la famille moutons, trouve ennuyeux que toute la famille se ressemble. Un jour, il décide sur un coup de tête de couper ses poils blancs bouclés. Ce livre a ceci d'intéressant que les illustrations ne sont pas coloriées, mais tressées avec de la laine. Il est idéal pour raconter des histoires, car il contient peu de texte et des mots intéressants en luxembourgeois. Lëtzebuerger Buchpräis 2013 (livre enfants et jeunesse).



Orianne Lallemand (Texte), Eléonore Thuillier (Illustrations). **Le Loup** / **P'tit Loup**
(De Wollef / De Wëllefchen). Editions Auzou (Editions Auzou Benelux)

▷ Les histoires du loup et du petit loup, avec des illustrations colorées et vivantes, sont disponibles en français et en luxembourgeois, de même qu'en allemand, portugais, anglais et encore en d'autres langues. Les histoires du petit loup s'adressent aux tout petits enfants et comportent très peu de texte, alors que les histoires du loup sont destinées aux enfants un peu plus grands.



Carsten Thesing (2016). **Komm, spielen wir!** Ein Bilderbuch in 5+1 Sprachen mit Fotografien von Carsten Thesing. Berlin: Viel & Mehr e. V. ISBN 978-3-945596-06-7

▷ Le livre montre des enfants en train de s'adonner à leur activité préférée – jouer. Ils sont tantôt détendus et joyeux, tantôt concentrés et dans leur monde, tantôt seuls et tantôt en groupe. Le livre couvre toutes les scènes de jeu quotidiennes, auxquelles de nombreux enfants pourront aisément s'identifier, tant par l'image que par la langue. Un livre illustré en 5+1 langues: arabe, allemand, anglais, français, turc et une langue pouvant être ajoutée au choix.



Christiane Weires (2013). **D'Oinki sicht e Spillkolleeg.** Esch-Sauer: Op der Lay. ISBN 978-2-87967-186-4

▷ Le petit cochon Oinki marche dans la forêt et demande à tous les animaux qu'il croise s'ils ont envie de jouer avec lui. Pas si simple de trouver un bon ami! L'histoire est facilement compréhensible et illustrée par des images simples, non surchargées.

Sites internet:

www.axl.cefan.ulaval.ca - Informations sur les langues du monde entier

www.callicephale.fr/kamishibais -
La maison d'édition Callicéphale publie également des kamishibaïs, dont certains multilingues

www.dunelanguealautre.org - Informations, formations et propositions d'activités

www.elodil.com - Propositions d'activités pour tous les âges

www.fmks-online.de - Site de l'association «Frühe Mehrsprachigkeit an Kitas und Schulen»
(«Le plurilinguisme dans les crèches et les écoles»)

www.kinder-4.ch -
Brèves vidéos qui montrent les enfants en tant qu'apprenants compétents, commentées en plusieurs langues

www.lexilogos.com/langues.htm - Informations sur les langues

www.mamalisa.com - Chansons du monde entier

www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf -
L'ouverture aux langues à l'école luxembourgeoise

www.mein-kamishibai.de - Plateforme d'information sur le Kamishibaï

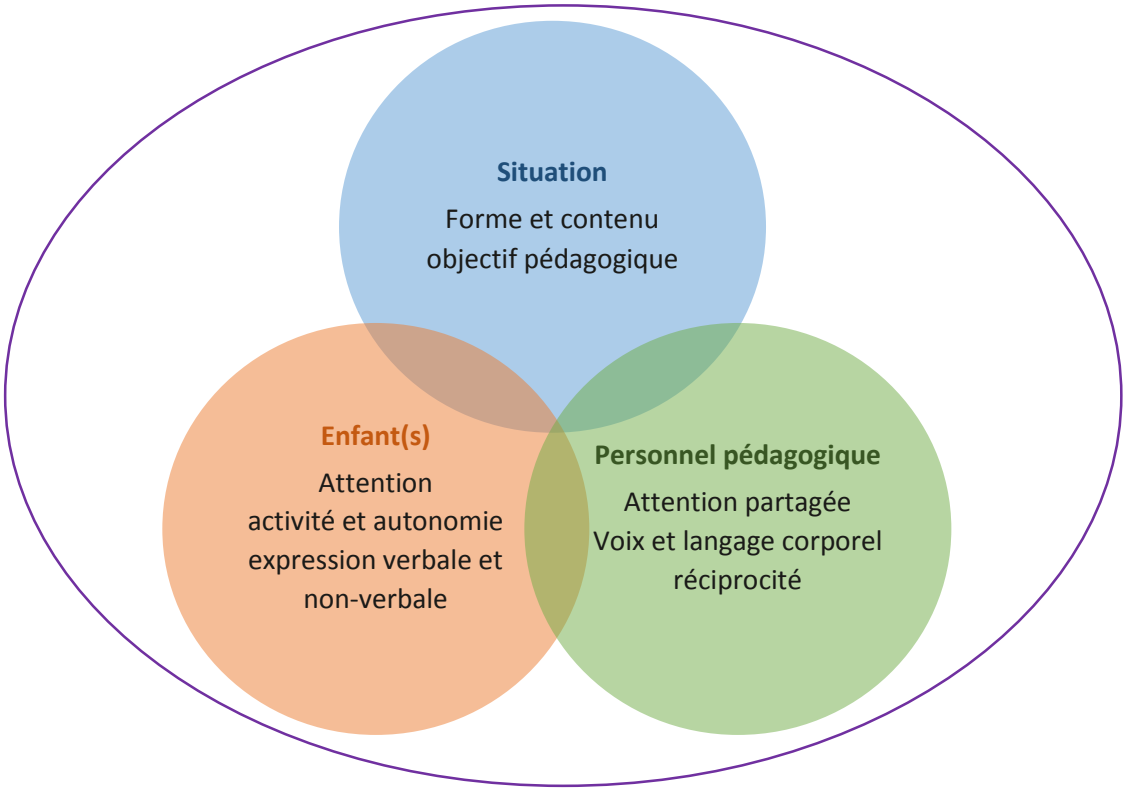
www.sprach-kitas.fruehe-chancen.de - Informations sur le programme fédéral allemand «Sprach-Kitas»

www.youngstarswiki.org/wiki/handpuppen.html - Remarques sur l'utilisation de marionnettes

www.migrilude.com - Maison d'éditions de livres bilingues

3.4 Fiche de réflexion adaptée

Fiche de réflexion:
Découvrir et saisir les occasions pour soutenir la langue dans le quotidien de la crèche[1]



Guide d'analyse et de réflexion des situations au quotidien de la crèche

◯ Situation standard (p.ex. repas, changement, soins, mise à la sieste…) :

……

◯ Situation spontanée (guidé par l'enfant/les enfants) :

……

◯ Situation dirigée (par la/le/les pédagogue/s) :

……

Date de l'observation/enregistrement:

……

Discussion en équipe:

……

[1] Version adaptée du fiche de réflexion dans: Jampert, K./Thanner, V./Schattel, D./Sens, A./Zehnbauer, A./Best, P./Laier, M. (éd.) (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar, Berlin: verlag das netz.

Description de la situation

(Si possible avec transcription des expressions – verbales et non-verbales – des enfants; sur la base des notes, photos, enregistrements vidéo et/ou audio…)

Analyse de la situation

Situation
Forme et contenu
objectif pédagogique

1. Caractéristiques de la situation et objectifs pédagogiques

◯ Situation en groupe ◯ Situation individuelle

Nombre d'enfants : ..... Age des enfants : .....

Langues des enfants : .....

Lieu/endroit : .....

Matériel utilisé : .....

Durée de la situation: .....

- Quel est le sujet/le contenu de la situation ? Y-a-t-il un objectif pédagogique spécial ?

.....

.....

.....

2. Comportement langagier des enfants

Enfant(s)
Attention
activité et autonomie
expression verbale et
non-verbale

L'enfant/les enfants:

◯ est/sont plutôt actif/s dans la situation

◯ est/sont plutôt réactif/s dans la situation

◯ est/sont plutôt observateur/s dans la situation

- Quels sont les intérêts des enfants dans la situation ? Quels aspects attirent leur attention ?
- Comment les enfants participent-ils dans la situation ? Sont-ils plutôt actifs ou réactifs ?
- Comment les enfants suivent-ils les propositions de l'adulte ? Introduisent-ils des propres idées ?

.....

.....

.....

.....

- Comment les enfants s'investissent-ils dans la situation de manière verbale et non-verbale?
- Y-a-t-il des enfants avec un comportement langagier inhabituel (p.ex. particulièrement actif) ?
- Comment les enfants agissent-ils entre eux ? Y-a-t-il des différences selon l'âge des enfants ?

.....

.....

.....

.....

3. Comportement langagier du personnel pédagogique

Personnel pédagogique

Attention partagée
voix et langage corporel
réciprocité

La/le/les pédagogues :

◯ est/sont plutôt actif/ve/s dans la situation

◯ est/sont plutôt réactif/ve/s dans la situation

◯ est/sont plutôt observateur/trice/s dans la situation

- Comment l'adulte suit-il l'attention de l'enfant/des enfants ?
- Comment l'adulte utilise-t-il sa voix et son langage corporel ?
- Comment est la réciprocité entre l'adulte et l'enfant/les enfants ?

.....

.....

.....

.....

Réflexion de la situation

- Le sujet, les conditions cadres, le déroulement etc. sont-ils adaptés au niveau du développement langagier de l'enfant/des enfants ? Pourquoi/pourquoi pas ?

.....

.....

- Les enfants ont-ils compris le sujet de la situation ? Comment montrent-ils leur compréhension ?
- Comment les enfants peuvent-ils s'engager dans la situation d'une manière active et autonome ?
- Quels aspects de la situation incitent l'expression verbale et non-verbale des enfants ?

.....

.....

- Comment l'adulte peut-il s'engager dans la situation (avec du langage) ?
- Comment l'adulte peut-il répondre aux besoins (linguistiques) des enfants ?

.....

.....

Conclusions pour des situations futures

- Comment peut-on modifier la situation à l'avenir (p.ex. le déroulement, tempo, densité des sujets et méthodes, taille et composition de la groupe, attitude dialogique, matériel…) ?
- Quelles variations sont possibles et stimulantes relatif au soutien linguistique ?

.....

.....

.....

3.5 Remerciements

La rédaction tient à remercier

- Tous les auteur(e)s qui ont contribué à cet ouvrage avec leurs textes mais aussi avec leur enthousiasme et leur investissement dans une éducation plurilingue pour tous les enfants ;
- Tous les éducateurs et éducatrices qui ont collaboré au projet, qui ont mis à l'essai des différentes approches dans leurs établissements, et qui, par leurs remarques et suggestions ont contribué à l'enrichissement du présent guide ;
- Tous les enfants et leurs familles qui ont participé au projet, et qui ont fait preuve de l'aisance et de la joie de grandir avec plusieurs langues ;
- Les collaborateurs et collaboratrices du Ministère qui ont assisté au projet et qui l'on soutenu avec leur critique et engagement ;
- Le groupe d'expert(e)s de l'éducation plurilingue, se composant par des représentant(e)s des crèches, des gestionnaires et des services du Ministère, pour leurs conseils et suggestions relatifs au projet en général ainsi qu'à la conception de ce guide.

Publications éditées par le SNJ

Les documents de la série **«Pädagogische Handreichung»** et de la série **«Etudes et conférences»** sont disponibles en ligne : www.snj.lu
Pour une version papier, envoyer un courriel électronique à : secretariat.qualite@snj.lu

Série «Pädagogische Handreichung»



Dernière parution :

Forscheraktivitäten im non–formalen Bildungsbereich. Kinder entdecken die Wissenschaften.
SNJ ; elisabeth, 2017.

Autres parutions :

Die Eingewöhnung von Kindern in Kindertageseinrichtungen - SNJ ; elisabeth ; Inter-Actions a.s.b.l.; Arcus a.s.b.l. 2016.

Von Gefühlen, Stärken, Sexualität und Grenzen Körpererziehung bei Kindern von 0-12 - SNJ 2016.

Partizipation-von Beginn an - SNJ 2015.

Thema „Jugendliche und Alkohol“ in der Jugendarbeit - CepT 2015.

Un accueil pour tous ! Mettre en œuvre une approche inclusive dans les services d’éducation et d’accueil pour enfants - SNJ, Incluso, Ministère de l’Education nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse, 2015.

Gesunde Ernährung im Jugendhaus
SNJ, Ministère de l’Education nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse ; Ministère de la Santé. 2014.

Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder und Jugendliche
SNJ ; SCRIPT ; Ministère de l’Education nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse, 2014.

Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg
SNJ, Ministère la Famille et de l’Intégration ; Entente des gestionnaires des maisons de jeunes a.s.b.l. 2013.

Aufsuchende Jugendarbeit - SNJ 2013.

A table. L’expérience du buffet comme modèle de restauration dans les maisons relais - Arcus a.s.b.l. 2013.

Mädchenarbeit in den Jugendhäusern - SNJ 2012.

Jugendarbeit für alle - SNJ. Eine Handreichung zur interkulturellen Öffnung der Jugendarbeit. 2011.

Série «Études et conférences»



Dernière parution :

Sammlung der Beiträge der vierten nationalen Konferenz zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich
SNJ 2015.

Autres parutions :

Inklusion - SNJ ; Ministère de l’Education nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse. 2015.

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext
SNJ ; Ministère de l’Education nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse. 2014.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen
SNJ ; Ministère de l’Education nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse. 2014.

Jugendliche Risikolagen im Übergang zwischen Schule und Beruf - SNJ ; Université du Luxembourg. 2013.

Jugendliche im öffentlichen Raum - SNJ ; Syvicol ; Ordre des Architectes et des Ingénieurs-conseils. 2013.

Edité par :
Service National de la Jeunesse

Elaboré par :
SCRIPT