

## 2 ÉDUCATION MULTILINGUE DANS LA PETITE ENFANCE

Conditions-cadres et pratiques professionnelles

**D**e nouvelles lois relatives à l'éducation plurilingue formelle et non-formelle dans la petite enfance sont entrées en vigueur au Luxembourg en 2017. Le luxembourgeois, considéré comme langue d'intégration, reste la langue la plus importante dans toutes les institutions. Les enfants doivent en plus être initiés à la langue française aussi bien au précoce et au préscolaire (C1) que dans les crèches, maisons relais pour enfants (MRE) et chez les assistants parentaux. En outre, les langues familiales doivent être valorisées. Cette contribution contextualise les nouvelles lois, explique les nouvelles orientations dans la pratique pédagogique et didactique des langues et montre des possibilités pour amener des modifications positives dans les pratiques existantes.

En 2017, le luxembourgeois jouait toujours le rôle de langue d'intégration même si 63,5 % des enfants de 4 ans ne le parlaient pas (MENJE, 2017). On lui assigne également une fonction de « tremplin » pour l'apprentissage de l'allemand, bien qu'il n'y ait pas de résultats scientifiques prouvant qu'une connaissance de base du luxembourgeois soit favorable à l'acquisition de l'écriture dans la langue allemande.

Ces nouvelles mesures visent à donner aux enfants non francophones l'occasion de faire connaissance avec le français de manière ludique, naturelle et décontractée. Ils ont ainsi plus de temps pour se familiariser avec cette langue, ce qui peut contribuer à leur réussite scolaire ultérieure. En outre,

la réforme entend valoriser les langues familiales qui sont considérées comme importantes parce qu'elles influencent l'identité de l'enfant et l'acquisition d'autres langues. Les enfants doivent avoir l'occasion d'utiliser l'intégralité de leur répertoire linguistique. Les documents ministériels proposent donc d'encourager les enfants à recourir aux langues familiales dans certaines situations telles que dans le jeu libre.

Afin de garantir une certaine cohérence, le nouveau programme couvre tous les groupes d'âge et toutes les sphères (famille, SEA, école). En outre, l'enseignement du français est réformé et de nouveaux matériaux seront développés. Le MENJE donne des directives et des méthodes (histoire, chansons, rimes) pour l'approche de la langue française au C1 et prescrit deux à trois activités par semaine. À partir de 2018/19, une collection d'activités langagières concrètes sera mise à la disposition du personnel enseignant et éducatif afin de les aider dans la mise en œuvre des directives. Le MENJE souligne le caractère ludique de cette offre, ne donne pas d'indications concernant la progression entre l'éducation précoce et le C1.2 et ne propose ni une évaluation, ni un modèle de compétence. Il y a également peu de prescriptions concrètes pour l'éducation non formelle, et le développement d'un concept cohérent est laissé aux soins des référents pédagogiques et des institutions respectives. Une autonomie considérable est ainsi accordée aux enseignants et aux éducateurs, ce qui semble indiquer une grande confiance en leurs compétences et leur professionnalisme.

## Nouvelles orientations dans la pratique pédagogique des langues

Au cours des dernières années et après le « multilingual turn » (Conteh & Meier, 2014), le discours scientifique sur les langues a évolué et on assiste ainsi à l'amorce de nouvelles orientations dans la pratique didactique et pédagogique des langues. La « Mehrsprachigkeitsdidaktik » en Allemagne, la « didactique du plurilinguisme » en France et la « multilingual education » dans l'espace anglo-américain en sont des exemples (Panagiotopoulou, 2016, p. 25). Selon Haukas (2016) ces approches partagent l'idée d'une perspective dynamique de l'acquisition langagière et d'intégration de plusieurs langues dans l'enseignement. Le plurilinguisme est aussi devenu une priorité dans l'enseignement précoce. La Suisse, l'Autriche et quelques Länder allemands ont notamment mis en œuvre des programmes pour le plurilinguisme. Concrètement, cela implique que la langue de la majorité est développée et que les langues familiales doivent être renforcées. Toutefois, des études montrent que la langue nationale est souvent favorisée au détriment de la place accordée aux langues familiales (Kratzmann et al., 2017 ; Panagiotopoulou & Kassis, 2016). Viernickel et al. (2013) ont ainsi relevé dans leur étude que 53,2 % du personnel enseignant et éducatif ne recourent jamais ou rarement aux langues familiales des enfants bien que 58 % d'entre eux admettent que la langue familiale est importante pour l'acquisition d'autres langues. Roth et al. (2016) écrivent que les éducateurs apprécient leurs propres ressources multilingues, mais ne les utilisent pas dans les structures d'accueil et de garde d'enfants. Le principe appliqué était souvent celui du « maintien du monolinguisme » (Lengyel, 2011, p. 99).

Une recherche ethnographique menée au Luxembourg dans six services d'éducation et d'accueil a montré que les enfants et les éducateurs utilisaient plusieurs langues au quotidien, mais que cette utilisation flexible et dynamique s'arrêtait dès que le développement linguistique était visé. Les enfants devaient alors utiliser une seule



langue et étaient corrigés lorsqu'ils utilisaient la mauvaise langue (Neumann, 2015 ; Seele, 2015). Les éducateurs des institutions officiellement multilingues utilisaient souvent le principe « une personne — une langue ». Les enfants apprenaient ainsi à agir dans un cadre monolingue et à séparer les langues (Neumann, 2015). Dans ces six institutions, les enfants vivaient « des monolinguismes parallèles » (Heller, 2006). Cette exigence du monolinguisme entre en conflit aussi bien avec la réalité de la vie des enfants qu'avec les principes récemment développés en pédagogie des langues et les dernières connaissances scientifiques en matière de langues (Panagiotopoulou, 2016).

## Importance de la formation continue

Les programmes qui reposent sur une pédagogie plurilingue sont prometteurs dans notre monde globalisé et hétérogène parce qu'ils sont inclusifs et qu'ils s'appuient sur les principes de l'égalité des chances et de la participation sociale (García & Flores, 2011, p. 232 ; García 2017). Le « translanguaging », l'utilisation de toutes les ressources verbales et non-verbales, peut aider l'enfant à apprendre et le personnel enseignant et éducatif à soutenir les enfants dans leurs apprentissages.

La formation initiale et continue est un élément central pour ancrer dans la pratique une pédagogie plurilingue. Selon Gogolin (2010), de nombreux professionnels ne savent pas, malgré leur formation, comment gérer la diversité linguistique et encourager le développement des langues. En Allemagne, le personnel spécialisé ne disposerait que d'une faible connaissance de la structure d'une langue et de l'acquisition langagière et présenterait des compétences pédagogiques insuffisantes (Gogolin et al., 2011 ; Stitzinger & Lüdtke, 2014 ; Thoma & Tracy, 2012). Simon & Sachse (2013) ont montré le succès de leur formation continue: en Allemagne, les participants ont appris à mieux répondre aux besoins de communication des enfants, à utiliser des stratégies telles que les reformulations et à offrir aux enfants davantage →

→ d'occasions de parler. Une formation continue réussie va bien au-delà de l'enseignements d'activités, de stratégies et de principes pédagogiques.

Les formations continues de 15 heures que nous avons proposées dans le cadre des projets de recherche MultOra (« Multilingual Oracies ») et MuLiPEC (« Developing Multilingual Pedagogies in Early Childhood ») se sont concentrées sur les attitudes des professionnels à l'égard du plurilinguisme, sur les connaissances en matière de l'apprentissage des langues et sur les méthodes qui favorisent le développement des langues. Les enseignants et éducateurs participant ont appris à utiliser des albums et des comptines en allemand et en français et se sont rendu compte que les enfants participaient bien, qu'ils développaient assez rapidement leur compréhension et qu'ils apprenaient de nouveaux mots. Cependant, certains de ces professionnels ne percevaient pas la performance linguistique des enfants ou ne la percevaient pas correctement et avaient des attentes irréalistes quant à leurs capacités linguistiques. Ces attentes reposaient souvent sur une mauvaise compréhension des théories d'acquisition de la langue. De plus, les professionnels ne savaient souvent pas avec quelles méthodes ils pouvaient aider les enfants. La formation « (Découvrir) le monde avec les rimes » (MultOra) a aidé les professionnels à repenser leurs attitudes et à acquérir de nouvelles connaissances pédagogiques (Kirsch, 2015). Parallèlement aux activités linguistiques concrètes, les 46 enseignants et éducateurs en formation continue dans le cadre du projet MuLiPEC se sont penchés sur les perspectives du plurilinguisme, les théories de l'acquisition langagière et les théories de l'apprentissage socioconstructiviste afin de mieux comprendre leur propre rôle dans le processus d'apprentissage des enfants. Les résultats d'un questionnaire avant et après la formation montrent plusieurs différences : premièrement, dans les domaines des connaissances sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues ; deuxièmement, dans les attitudes à l'égard du plurilinguisme ; et troisièmement, dans les pratiques. Les analyses ont toutefois aussi montré qu'une corrélation positive existe entre le plurilinguisme et les attitudes vis-à-vis des langues familiales et des activités soutenant leur apprentissage. Mais la corrélation est négative entre le pluri-

linguisme et les attitudes adoptées vis-à-vis du luxembourgeois et de son apprentissage (Kirsch & Aleksic, 2018). Les professionnels semblent avoir ainsi une tendance à l'exclusivité : ils plébiscitent soit le luxembourgeois, soit les langues familiales, mais pas les deux en même temps. Les professionnels plus jeunes ont un intérêt plus important pour les langues familiales et les plus âgés se focalisent plutôt sur le luxembourgeois.

Il faut beaucoup plus de 15 heures pour modifier des attitudes, qui sont profondément liées aux biographies, aux expériences et à la pratique pédagogique (Abreu, 2015). Le projet de recherche MuLiPEC réunit le personnel d'institutions de l'éducation formelle et non-formelle afin de professionnaliser leur approche pédagogique multilingue et étudie leurs pratiques pendant une année scolaire. Dans ce cadre, nous avons examiné les attitudes et les pratiques linguistiques de sept professionnels d'établissements différents et nous avons mené avec eux un travail de réflexion sur leurs pratiques lors de réunions régulières. Ensemble avec nous et guidés par la théorie, ils ont réfléchi sur leurs pratiques. C'est seulement cette longue et intense coopération avec et entre professionnels qui a conduit à des changements d'attitude et à une compréhension de la pédagogie plurilingue. Ils ont par exemple compris comment utiliser le *translanguaging* de manière stratégique et ciblée afin qu'il soit inclusif et bénéfique. Afin de réussir le transfert de la théorie vers la pratique et de convertir le savoir en aptitudes, les professionnels doivent essayer de nouvelles méthodes et compétences et mener un travail de réflexion guidé par la théorie au sein d'une équipe. Cela veut dire qu'ils doivent apprendre à explorer et à interroger leur propre pratique (Kincheloe, 2012 ; Stewart, 2014). La formation initiale y est particulièrement propice, car elle dure plusieurs années et les étudiants ont le temps d'apprendre le rôle du chercheur.

Le Luxembourg s'est engagé sur la voie de l'éducation plurilingue pour la petite enfance. C'est une décision importante, mais le chemin sera long et semé d'embûches, comme dans d'autres pays. Une coopération productive de tous les acteurs (personnel enseignant et éducatif, parents, ministère, université) facilitera ce processus. ●

## Références

- Abreu, L. (2015) Changes in Beliefs about Language Learning and Teaching by Foreign Language Teachers in an Applied Linguistics Course. *Dimension*, 136–163.
- Conteh, J./Meier, G. (Hrsg.) (2014) *The Multilingual Turn in Languages Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009) *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- García, O. & Flores, N. (2011) 'Multilingual pedagogies', in: Martin-Jones, M., Blackledge, A. & A. Creese (Hrsg.), *The Routledge Handbook on Multilingualism*. London & New York: Routledge, 232–242.
- García, O. (2017) Translanguaging in Schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 256–263. <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1329657>
- Gogolin, I. (2010) Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Urban Taschenbücher, 113–125.
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T. et al. (2011) *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. FörMig Edition Band 7*. Münster: Waxmann.
- Haukas, Å. (2016) Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
- Heller, M. (2006) *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. 2. Aufl. London/New York: Bloomsbury.
- Kincheloe, J. L. (2012) *Teachers as researchers: Qualitative enquiry as a path to empowerment*. Routledge: New York.
- Kirsch, C. (2015) 'Multilingual oracies. Ein Bericht einer Weiterbildung zur Förderung der Mündlichkeit anhand von Versen und Bilderbüchern', *Beiträge zur Plurilingualen Bildung. Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter*, 3, Dudelange: MENJE, 73–100.
- Kirsch, C./Aleksic, G. (2018) The Effect of Professional Development on Multilingual Education in Early Childhood in Luxembourg. *Review of European Studies*, 10(4), 1–18.
- Kratzmann, J., Jahrei S., Frank, M., Ertanir, B., Sachse, S. (2017) Standardisierte Erfassung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(3), 133–140. DOI 10.1026/2191-9186/a000329.
- Lengyel, D. (2011) Frühkindliche Bildung. In: Marschke, B./Brinkmann, H.U. (Hrsg.): *Handbuch Migrationsarbeit*. Wiesbaden: Springer, 93–101.
- MENJE (Ministry of National Education, Childhood and Youth). (2017) *Les chiffres clés de l'éducation nationale: statistiques et indicateurs – Année scolaire 2015–2016*. (Août/octobre 2017) Retrieved from: <http://www.men.public.lu/fr/actualites/publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/index.html>
- MuLiPEC. On: <https://mulipec.uni.lu/>
- Panagiotopoulou, A. (2016) *Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*.Wiff. Retrieved from: [www.weiterbildungsinitiative.de](http://www.weiterbildungsinitiative.de)
- Panagiotopoulou, A./Kassis, M. (2016) Frühkindliche Sprachförderung oder Forderung nach Sprachentrennung? Ergebnisse einer ethnographischen Feldstudie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Geier, T./Zaborowski, K. (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen – Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung*. Wiesbaden Springer, 153–166.
- Roth, H.J. / Gantefort, C. / Winter, C. u. a. (2016) *MehrKita – Mehrsprachigkeit in Kölner Kindertagesstätten*. Universität zu Köln, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Interkulturelle Bildungsforschung. Unveröffentlichter Forschungsbericht, Universität zu Köln.
- Seele, C. (2015) Differenzproduktion durch sprachliche Praktiken. Ethnographische Beobachtungen zur Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen. In: Schnitzer, A./Mörten, R. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, 153–174.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013) 'Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen', *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4: 379–397.
- Stewart, C. (2014) Transforming Professional Development to Professional Learning, *Journal of Adult Education*, 43(1): 28–33.
- Stitzinger, U./Lüdtke, U.M. (2014) *Mehrsprachigkeit als Potenzial in KiTa-Teams*. Osnabrück: Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.
- Thoma, D., & Tracy, R. (2012) *SprachKoPF v06. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte*. Mannheim: Mazem.
- Viermickel S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L. (2013) Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. *Forschungsbericht, Alice-Salomon-Hochschule Berlin*. Berlin.