

ÉTUDES ET CONFÉRENCES

Le partenariat avec les familles dans l'éducation plurilingue de la petite enfance

Recueil des contributions de la conférence du 26 juin 2018 à Luxembourg

Sommaire

Préface	3
I Le partenariat avec les familles dans l'éducation plurilingue de la petite enfance	5
I.1 Le partenariat éducatif, entre souhait et réalité – Tanja Betz	6
I.2 Pourquoi et comment communiquer, travailler et construire un partenariat avec les familles des enfants dont les langues familiales diffèrent des langues de la structure éducative? – Andrea S. Young	17
I.3 Collaboration avec les parents : exemples luxembourgeois – Claudine Kirsch	28
II Exemples de la pratique	43
II.1 The International Kindergarten – Francesco Zanin	44
II.2 Crèche Coccinella – Aurore Nave, Emilie Peifer, Maria Castrovinci	50
III Ateliers	57
III.1 La langue doit servir d'ancrage aux enfants : les théories subjectives des parents et des professionnel(le)s sur le plurilinguisme comme point de départ de la pratique professionnelle en crèche – Janne Braband	58
III.2 Faire parler les enfants à l'aide d'histoires (racontées par les parents) – Claudine Kirsch, Simone Mortini	61
III.3 Enfants – Parents – Structures d'éducation et d'accueil : Partenariat dans un contexte multiculturel – Yolande Antony, Pierre Dielissen	64
III.4 La valorisation des langues familiales en tant que ressource du développement langagier – Bénédicte Keck, Annette Striebig-Weissenburger	66
III.5 S'éveiller aux langues en histoires et en musique – Elsa Bezault, Anna Stevanato	69
III.6 Aucun enfant ne vient seul : de nouvelles pistes pour la participation des parents. Les formes de travail avec les parents et leur mise en œuvre pratique – Jeannine Schumann, Jean-Claude Zeimet	72

Le partenariat avec les familles fait partie intégrante de l'éducation non formelle en général – ainsi que de l'éducation plurilingue dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants au Luxembourg. La conférence du 26 juin 2018, organisée par le Service National de la Jeunesse (SNJ) au Forum Geesseknäppchen à Luxembourg, visait à approfondir ce sujet. Le matin, environ 330 participant(e)s ont assisté aux interventions des expertes ainsi qu'à la présentation des exemples pratiques de deux structures d'accueil luxembourgeoises relatives à leurs expériences de collaboration avec les familles. L'après-midi, quelque 120 personnes ont participé aux ateliers pour échanger et aborder les différents aspects de cette thématique.

Impressum

Éditeur Service National de la Jeunesse

Layout et réalisation reperes.lu **Année de parution** 2019

Préface

Dans les services d'éducation et d'accueil (SEA) de la petite enfance au Luxembourg, le plurilinguisme joue depuis toujours un rôle essentiel. L'éducation plurilingue dans la petite enfance a pour objectif de soutenir les diverses compétences linguistiques des enfants, dès leur plus jeune âge, afin de les préparer au mieux aux exigences du système éducatif luxembourgeois et de la vie quotidienne de notre société.

Le programme de l'éducation plurilingue s'appuie notamment sur le partenariat avec les familles, car c'est au sein des familles que les enfants font leurs premières expériences linguistiques – et les plus importantes. La valorisation et l'intégration des différentes langues familiales permettent aux enfants de gérer leur plurilinguisme de manière constructive et favorisent leur intérêt pour la diversité linguistique. Un échange continu et une étroite collaboration entre le service d'éducation et d'accueil et la famille facilitent les transitions et renforcent le bien-être des enfants. L'éducation linguistique dans les SEA complète et élargit les processus d'acquisition des langues dans les familles et les soutient grâce à une attitude valorisante.

Les interventions de la conférence, rassemblées dans le présent document, ont analysé de manière critique les opportunités, mais aussi les éventuelles limites d'un tel partenariat, et les ont expliquées à l'aide d'exemples pratiques. Ainsi, *Tanja Betz* pointe dans son intervention les diverses attentes souvent associées à la mise en place d'un partenariat éducatif entre les familles et les institutions éducatives, sans qu'elles soient toujours étayées par des résultats de recherche concrets. Elle plaide au contraire pour un regard plus réaliste sur les possibilités réelles de la construction des relations et de la collaboration entre les institutions et les familles et pose la question souvent négligée du rôle des enfants dans ce contexte. Puis, *Andrea Young* met en lumière ces possibilités réelles de coopération, en présentant des exemples concrets tirés d'un projet de recherche français qui demandait aux parents de s'impliquer davantage dans le quotidien de l'école maternelle en utilisant leurs langues familiales. Elle peut ainsi mettre en évidence les effets positifs sur le personnel éducatif autant que sur les parents et les enfants. De manière similaire, *Claudine Kirsch* présente des résultats empiriques, tirés cette fois du Luxembourg. Elle décrit que l'échange d'informations et une communication réussie jouent souvent un rôle primordial dans la collaboration, tandis que les activités communes ont lieu assez rarement. En s'appuyant sur différents exemples tirés d'un projet de recherche en cours de l'Université du Luxembourg, elle montre comment apporter du soutien aux parents pour qu'ils puissent participer activement au quotidien de l'institution.

Après ces interventions, deux services d'éducation et d'accueil luxembourgeois ont présenté leurs expériences au sujet de la collaboration avec les familles – vous les retrouverez dans le présent document. Ces exemples pratiques, de même que les visites de stands réalisées le matin ont permis de découvrir divers aspects de la pratique actuelle dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance au Luxembourg, en termes de collaboration avec les familles et au-delà. L'après-midi, six ateliers ont permis d'échanger sur certains aspects et de les approfondir : la vision des parents et du personnel sur le plurilinguisme, l'influence des facteurs culturels sur la collaboration et la communication avec les familles, les offres et les activités très concrètes visant à renforcer l'intégration des langues familiales des enfants, etc.

Claudia Seele,
Service National de la Jeunesse



I Le partenariat avec les familles dans l'éducation plurilingue de la petite enfance

1.1 Le partenariat éducatif, entre souhait et réalité

Tanja Betz, Université Johannes Gutenberg de Mayence

1. Introduction

Dans de nombreux pays, le débat sur l'éducation et l'accueil des enfants a fait émerger au cours des dernières années/décennies un concept dominant : le *partenariat* entre toutes les parties prenantes. Le terme partenariat est utilisé pour décrire la (nouvelle) relation entre les institutions éducatives et les familles. Parfois, une autre (nouvelle) relation qui est imbriquée dans celle-ci est thématisée : celle entre les adultes et les enfants (pour plus de détails, voir Betz et coll. 2017).

Je vais aborder dans ce chapitre l'importance et les modes d'utilisation du concept sous certains aspects du débat professionnel. Je donnerai un aperçu de la recherche empirique¹ sur les thématiques du partenariat, de la collaboration et de la participation des parents dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance. Ensuite, je décrirai à grands traits le concept de *partenariat* au sein du cadre de référence national luxembourgeois de 2018 sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes (chapitre 2). Puis je présenterai le débat actuel sur le partenariat éducatif dans l'enfance en Allemagne. L'objectif est de faire ressortir les particularités marquantes des modes de représentation et des concepts relatifs à la relation (de partenariat) entre le personnel éducatif et les parents (chapitre 3). Il apparaît que la conception dominante du partenariat est normative, c'est-à-dire qu'elle impose une norme sur la manière dont doit être organisée la relation entre l'institution et la famille. Le concept bénéficie presque toujours d'un cadre positif. Il existe toutefois bien moins d'articles sur ce que signifie le partenariat d'un point de vue empirique, autrement dit sur la manière dont ce concept est mis en œuvre et *peut être* mis en œuvre dans la pratique pédagogique. La recherche empirique sur les thématiques de la collaboration, du partenariat et de la participation des parents, basée sur des études (inter) nationales, est le sujet du chapitre 4. La recherche empirique permet de découvrir les comportements typiques, vécus comme positifs par les deux parties, ainsi que la construction d'une relation entre le personnel et les parents adaptée aux uns et aux autres, en bref : les ajustements entre le personnel et les parents, la manière dont ils sont acceptés dans une relation de partenariat. Mais les études mettent également au jour les tensions et les difficultés rencontrées dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance – même dans un contexte de partenariat. L'approche empirique permet donc davantage de répondre à la question du souhait et de la réalité du partenariat éducatif que l'approche normative qui domine le débat. Pour finir, je dresserai une rapide conclusion et j'évoquerai les questions non résolues (chapitre 5). L'objectif de cette intervention est de sensibiliser les lecteurs et lectrices aux ajustements et aux tensions entre la crèche et la famille dans l'éducation et l'accueil des enfants et d'attirer l'attention sur les difficultés et les déséquilibres lors du débat sur le partenariat ainsi que sur les angles morts de la recherche empirique.

2. Partenaires /Partenariat dans le cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes au Luxembourg

Le cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes a été publié au Luxembourg en 2018. Ce cadre de référence est considéré comme la « partie majeure de différents dispositifs d'assurance qualité dans les structures d'éducation et d'accueil pour enfants et dans les maisons des jeunes » (MENJE & SNJ 2018, p.11). Les objectifs pédagogiques fondamentaux énoncés par le cadre de référence constituent un cadre contraignant pour le travail pédagogique réalisé par les différentes structures d'accueil des jeunes, des enfants scolarisés et des jeunes enfants ainsi que par les assistants parentaux² (ibid.).

Outre quelques autres termes et concepts pédagogiques, les termes partenaires/partenariat jouent dans le cadre de référence national un rôle important, car ils aident à décrire la relation entre les participant(e)s à l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. Dans la partie générale du plan, qui ne distingue pas encore les différentes tranches d'âge, le chapitre intitulé « orientation pédagogique » décrit « l'image de l'enfant/du jeune » (ibid., p.17 ss.). Il y est écrit que les enfants et les jeunes sont des individus compétents, des membres égaux de la société ainsi que des êtres sociaux et culturels. À ce sujet, on peut lire :

« Dans le cadre de ce processus de co-construction, les enfants et les jeunes sont des **partenaires égaux des adultes**, qui profitent de leurs expériences et compétences individuelles. » (ibid., p.17, mise en relief par T. B.)

¹ Empirique : basé sur l'expérience/l'observation.

² Cette obligation s'applique dans la mesure où les services de la jeunesse sont financés par l'État et lorsque le système des chèques-services accueil (CSA) est utilisé par les assistants parentaux (MENJE & SNJ 2018, p.11).

Le fait que les enfants et les jeunes soient les « partenaires » égaux des adultes est évoqué à plusieurs reprises dans le plan et est aussi souligné dans le débat en Allemagne, en particulier en ce qui concerne les enfants d'âge scolaire (à ce sujet, voir Betz et coll. 2017).

Le cadre de référence national luxembourgeois utilise de manière encore plus centrale le terme *partenaire* pour désigner les relations entre les adultes. Par exemple, le rôle des éducatrices et éducateurs est expliqué plus précisément dans la partie du plan consacrée à la petite enfance. Ils doivent être considérés comme étant « un élément des réseaux » dont font également partie, notamment, les parents. Ainsi,

« Les parents des jeunes enfants sont les principaux partenaires des pédagogues au niveau du développement optimal de l'enfant. Pour que la coopération réussisse, il est fondamental que les pédagogues soient conscients de l'attitude qu'ils adoptent à l'égard des parents et qu'ils la remettent sans cesse en question. La collaboration se caractérise par l'estime et le respect, identifie les parents en tant qu'experts de leurs enfants et crée des possibilités de participation. Le conseil aux parents constitue une mission importante des pédagogues. » (ibid., p.37, mise en relief par T. B.)

Ailleurs, le partenariat avec les parents est désigné par l'expression « **partenariat éducatif** » (notamment ibid. p.39, mise en relief par T. B. et p.108, mise en relief telle que dans l'original).

De plus, cette référence au « partenariat » pour décrire la (nouvelle) relation entre les enfants et les adultes et la (nouvelle) relation entre les adultes eux-mêmes, qui appartiennent à différents environnements tels que les institutions éducatives et les familles, se retrouve également dans d'autres documents pertinents du débat sur la (petite) enfance en dehors du Luxembourg. En Allemagne, l'expression « partenariat éducatif » joue aussi un rôle important (cf. Viernickel et coll. 2013, p.126 ss.; Stange 2012, p.16 ss.), car elle apparaît dans les plans pour l'éducation des *Bundesländer* allemands (cf. Betz & Eunicke 2017). Elle décrit souvent une relation qui se distingue notamment par l'égalité et la symétrie dans laquelle les « partenaires » communiquent « d'égal à égal » et tous les parties prenantes « poursuivent le même objectif », s'ouvrent les unes aux autres, ont confiance les unes dans les autres et partagent leur pouvoir (pour plus de détails, voir Betz 2015; Betz et coll. 2017).

3. Le débat professionnel sur le partenariat : définition du problème

Au cours des dernières années/décennies, la littérature spécialisée germanophone a traité en détail la coopération³ de toutes les parties prenantes dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance. La relation entre l'institution et la famille y est souvent considérée comme un élément du *partenariat avec les parents*.

Le débat est présent dans les articles spécialisés dans les livres, les revues ou les plans pour l'éducation des *Bundesländer* allemands et est complexe. Cette littérature donne la parole à des représentant(e)s du milieu professionnel qui nomment et débattent des difficultés, des limites et des ambivalences que l'on trouve dans le partenariat avec les parents (cf. par ex. Roth 2014, p.185 ss.). Toutefois, dans la mesure où un partenariat est mis en pratique ou vécu, les représentations qui dominent ne relèvent pas de difficultés ou de tensions fondamentales dans l'organisation de la relation entre le personnel éducatif et les parents. Souvent, les auteur(e)s approuvent fondamentalement le partenariat entre le personnel éducatif et les parents.

Mais si on s'intéresse de plus près au débat, on remarque que les représentations sont souvent partiales. Elles n'évoquent en effet que le côté positif de la collaboration³ avec les parents, réalisée sous forme de partenariat. On le voit déjà à ce que l'on comprend par le terme partenariat. Ainsi, Stange (2012) écrit par exemple : « L'expression *travail avec les parents* inclut aussi – contrairement au partenariat éducatif – les zones problématiques, les difficultés et les aspects négatifs de la communication avec les parents » (ibid., p.13, mise en relief telle que dans l'original). A contrario, cela signifie que le partenariat éducatif serait un concept dans lequel la communication avec les parents ne présenterait pas de zone problématique, de difficulté, ni d'aspect négatif. En même temps, on est frappé par la frontière souvent floue entre la manière dont la communication et la coopération avec les parents *doit* être organisée et la manière dont elle est réellement *conçue* ou *vécue*. Ainsi, les descriptions de la *théorie* et celles de la *pratique* se fondent les unes dans les autres, les « faits » – en particulier concernant les enfants – étant représentés de manière exclusivement positive, voire « idéale ».

³ Les termes coopération, collaboration, partenariat, participation des parents, etc. sont difficiles à distinguer. Ils sont utilisés comme des expressions interchangeables dans les débats, dans les documents écrits, ainsi que dans la recherche.

On peut le constater, par exemple, dans le plan pour l'éducation des enfants de 0 à 10 ans de la Hesse (cf. ministère des Affaires sociales et de l'Intégration et ministère de la Culture de la Hesse 2016). Il y est notamment précisé que, dans le cadre d'une collaboration avec les parents, il faut aspirer à un partenariat éducatif :

« Les deux parties s'ouvrent ici l'une à l'autre, échangent leurs idées sur l'éducation et coopèrent pour le bien des enfants. L'enfant trouve dans un tel partenariat des conditions de développement idéales : il voit que la famille ou les assistants parentaux et le service d'éducation et d'accueil ou l'école ont une opinion positive les uns des autres et en savent (beaucoup) les uns sur les autres, que les deux parties s'intéressent autant à son bien-être et ont avec lui un comportement éducatif analogue. » (ibid., p.108)

Il est d'abord rappelé qu'un partenariat est souhaitable, du point de vue de la politique et de l'éducation. Ce qui caractérise ce partenariat est décrit uniquement de manière positive : ouverture, échange et coopération. Ce mode de représentation nomme également des faits supposés, par exemple la constatation que l'enfant y trouve « des conditions de développement idéales » et ce que l'enfant « voit » (ibid.). Ce mode de représentation est largement répandu (cf. autres exemples : Betz et coll. 2017, p.62 ss.). Mais il serait aussi envisageable, qu'il « [puisse] exister pour l'enfant une incohérence enrichissante dans le fait qu'il vive à la crèche autre chose qu'à la maison » (Brock 2012, p.15).

La manière dont le contenu est représenté et surtout le fait que des documents officiels (par ex. les plans pour l'éducation) l'évoquent donnent l'impression que l'on relate des faits. Ce qui est dit revêt alors un « caractère de validité » (Meyer 2017, p.162), même lorsque l'énoncé ne repose sur aucun fondement empirique (cf. Betz et coll. 2017, p.62) et qu'il s'agit davantage d'un souhait, d'un « idéal » (Betz 2015) plutôt que de conditions réelles de l'éducation et d'accueil de la petite enfance.

On peut également observer que la référence au partenariat avec les parents permet de marquer un changement évident dans la relation entre les parents et le personnel éducatif. L'« ancienne » relation est décrite comme moins importante et plus négative, tandis que la relation « actuelle » est considérée comme particulièrement décisive et positive, ce qu'illustre par exemple le plan d'éducation pour enfants de 0 à 10 ans du Land de Mecklembourg-Poméranie-Occidentale. Le chapitre « Partenariat éducatif avec les parents » observe, du point de vue de l'institution,

qu'« un partenariat signifie à la fois le renoncement à une relation d'aidant à sens unique (par ex. le “travail avec les parents”) ou à une pédagogie de conseil, source d'humiliation. » (ministère de l'Éducation, de la Science et de la Culture de Mecklembourg-Poméranie-Occidentale 2011, p.3)

À ce sujet, Stange (2012) écrit de manière analogue que, du point de vue des parents, dans les « véritables » partenariats éducatifs, « les parents et le personnel éducatif (...) se trouvent dans une relation d'égalité, qui laisse derrière elle les modèles asymétriques classiques de la relation entre les parents et le personnel éducatif » (ibid., p.15). Même si l'on ne peut le déduire directement de ces citations, il semble que l'on décrive ici davantage un souhait qu'une réalité actuelle (voir ci-dessous, chapitre 4).

Ces exemples montrent que de nombreuses représentations expriment non seulement la manière dont la relation actuelle entre les parents et le personnel éducatif doit être organisée, mais aussi une injonction morale portant sur la manière dont les parents et le personnel éducatif doivent coopérer d'« égal à égal » en ce qui concerne l'éducation. Toutefois, comme le souligne Meyer (2017), cette injonction est présentée dans différents textes comme s'il s'agissait d'un fait, et donne ainsi l'impression que l'on décrit la pratique pédagogique actuelle (pour plus de détails, voir Betz 2018).

Parallèlement aux descriptions d'une pratique pédagogique (et parentale) dépeinte comme largement négative par le passé, la référence à une orientation capacitaire plutôt qu'à une (ancienne) orientation déficitaire s'est imposée dans la littérature spécialisée (cf. par ex. Roth 2014, p.43 ss.). De nos jours, les parents sont donc considérés, d'une part, comme des expert(e)s pour tout ce qui touche à leur enfant : il faut s'appuyer sur leurs ressources, qui doivent être renforcées. De plus, la compétence éducative des parents doit être reconnue (à ce sujet, voir notamment Betz et coll. 2017, p.62 ss.). D'autre part, le regard déficitaire sur les parents, que l'on croyait révolu et qui apparaît aussi clairement dans les études empiriques (voir ci-dessous, chapitre 4), court comme un fil rouge dans toute la littérature spécialisée elle-même. Un partenariat et une nouvelle relation avec les parents seraient justement nécessaires,

comme le justifient les auteurs, car – pour ne citer qu'un exemple parmi d'autres – les parents ont de plus en plus besoin d'aide (cf. Stange 2012). Lorsque l'on analyse le débat, une contradiction apparaît : d'une part, on attribue aux parents une expertise et on reconnaît leurs compétences, tout en arguant par ailleurs que, selon l'institution, certains parents sont déficients et ont besoin d'aide (cf. Betz 2015). Pourtant, ce paradoxe n'est que peu abordé dans la littérature. La recherche internationale ne fait pas exception (voir ci-dessous, chapitre 4). Betz et coll. (2017, p.126) font observer à ce sujet : « L'hypothèse selon laquelle le concept de partenariat permettrait d'établir un regard axé sur les ressources et les atouts des parents est largement représentée dans la recherche. La "rhétorique du partenariat" cache cependant le fait qu'elle produit et cultive en parallèle un regard déficitaire. »

Les dernières années ont vu se développer, en Allemagne également, un courant de recherche qui découle de la confusion qui règne au sein du débat et qui interroge la teneur empirique des exigences programmatiques de partenariat ainsi que des concepts comme la collaboration et la participation des parents (pour plus de détails, voir Betz et coll. 2017).

4. La recherche empirique sur le partenariat, la collaboration et la participation des parents

Il existe un nombre considérable d'études qui permettent de découvrir l'interaction entre les structures d'éducation et d'accueil et les familles (pour une vue d'ensemble : Betz et coll. 2017). Leur fondement empirique est complexe – aussi bien par rapport à l'approche du sujet, des questions de recherche, de la procédure que par rapport aux résultats et de leur interprétation (cf. Betz et coll. 2017, p.67 ss. ; cf. illustration 1), ce qui complique une comparaison directe de nombreux résultats de recherche. Les déclarations générales sont donc sujettes à caution.

Illustration 1 : Une fois de plus, nos résultats de recherche sur la collaboration sont totalement concordants⁴



Source : Betz et coll. (2017, p.118), avec l'aimable autorisation de la fondation Bertelsmann

Je vais ici analyser brièvement l'état de la recherche (inter)nationale. En se basant sur le chapitre 3 et sur les hypothèses relatives à la théorie de la professionnalisation et de l'inégalité (cf. notamment Betz et coll. 2017 ; Bischoff 2017 ; Cloos, Gerstenberg & Krähnert 2018), il est possible de pointer du doigt à la fois les lacunes du débat, les zones de tension fondamentales et les éventuelles difficultés d'organisation de la relation entre le personnel éducatif et les parents.

⁴ La coopération signifie : les aspirations quant à l'éducation des enfants ; l'aide aux devoirs ; la communication avec les parents ; les fêtes de l'école ; le comité des parents ; la discipline des enfants ; ...

4.1 Résultats sur les points de vue du personnel éducatif

De nombreuses études analysent les points de vue du personnel éducatif et leurs actes professionnels dans le contexte d'une collaboration et d'un partenariat avec les parents.

En s'appuyant sur l'étude belge de van Houte et coll. (2015), on peut montrer que, du point de vue du personnel pédagogique (dans le cadre d'un programme de soutien familial), la collaboration et le partenariat de confiance avec les parents sont d'une grande importance. Lorsqu'ils décrivent leurs activités professionnelles, les éducateurs et éducatrices soulignent qu'il est important de mettre en œuvre certaines mesures en collaboration avec les parents. Toutefois, les chercheurs ont pu identifier plusieurs zones de tension : elles se trouvent notamment, d'une part, dans la volonté du personnel d'intégrer les parents comme leurs égaux et, d'autre part, dans leur vue sur les capacités qu'ils attribuent (ou pas) aux parents, d'agir dans le meilleur intérêt de leur enfant (voir ci-dessous). De plus, van Houte et coll. décrivent que c'est le personnel éducatif lui-même qui est à l'origine des interactions avec les parents et qui les informe, les instruit et les motive. La participation des parents est sans cesse limitée, délibérément ou inconsciemment, par le personnel pédagogique. Les auteurs observent toutefois que les parents ne sont pas considérés comme les partenaires d'une relation réciproque, contrairement à ce qu'indiquent les règles normatives (cf. *ibid.*, p.122). On peut faire le lien avec les résultats des chercheurs allemands Cloos, Gerstenberg et Krähnert (2018). Dans cette étude qualitative, ils font notamment ressortir, à partir d'études de cas tirées de structures d'éducation et d'accueil, que le personnel éducatif se présente dans les réunions d'équipe comme des expert(e)s, que les parents deviennent alors destinataires de l'intervention et qu'une relation asymétrique se met alors en place entre le personnel et les parents. Ils en déduisent que les « positionnements symétriques » entre le personnel et les parents ne sont qu'« une manière parmi d'autres » pour le personnel de se mettre en relation avec les parents (*ibid.*, p.71).

Peucker, Pluto et van Santen (2017) observent, sur la base d'une étude allemande représentative concernant les crèches, menée par le DJI (*Deutsches Jugendinstitut – Institut Allemand de la Jeunesse*), que plus de la moitié des structures indiquent faire de bonnes à de très bonnes expériences dans leur collaboration avec les parents et que cette collaboration constitue, pour les structures, un « pilier important de leur travail » (*ibid.*, p.196). En parallèle, les auteurs relèvent que la collaboration – de la même manière que dans l'étude belge évoquée précédemment – consiste à informer les parents « sur le développement et le comportement de leur enfant » (*ibid.*, p.197). Il s'agit plus rarement d'intégrer les parents au soutien du processus éducatif et de développement de l'enfant ou d'organiser des activités communes avec les parents. Dans leur étude allemande, Viernickel et coll. (2013) arrivent aussi à la conclusion que les parents sont certes intégrés dans l'organisation des fêtes, mais bien moins souvent au développement pédagogique et conceptuel de la structure ou à l'organisation du quotidien pédagogique (pour plus de détails : *ibid.*, p.131). De manière similaire à ces résultats, l'étude sur les crèches du DJI démontre que les comités des parents sont fortement intégrés dans la planification des activités, mais qu'ils ne disposent que de peu d'influence sur le projet pédagogique de la structure ou sur l'organisation des horaires d'ouverture (cf. Peucker, Pluto & van Santen 2017, p. 207).

Vomhof (2017) montre, dans son étude elle aussi réalisée en Allemagne, que le personnel des crèches partage la nécessité d'un partenariat avec les parents (cf. *ibid.*, p.10). Vomhof distingue différents types de personnel gérant de manière spécifique cette nécessité du partenariat. Vomhof désigne l'un d'entre eux comme « rejetant : évitement de la collaboration, limitation des responsabilités et conseils aux parents » (2017, p.13). Le regard porté sur les parents reflète une déficience et établit, entre le personnel et les parents, une hiérarchie que l'on retrouve aussi dans d'autres études (cf. notamment pour la Grande-Bretagne : Cottle et Alexander 2014 ; cf. également le « type distancié » chez Viernickel et coll. 2013, p.141 ss.). Lorsqu'il n'y a pas d'entretien réalisé régulièrement avec les parents au sein de la structure, l'étude du DJI évoquée plus haut en interroge les raisons. Les résultats de l'enquête révèlent que c'est majoritairement le « désintérêt des parents » qui est invoqué (Peucker, Pluto & van Santen 2017, p.210). Tout comme l'étude de Viernickel et coll. (2013), cette étude attire également l'attention sur les liens entre l'organisation de la collaboration avec les parents et les ressources dont disposent les structures (pour plus de détails, voir Peucker, Pluto & van Santen 2017, p.208 ss.).

4.2 Résultats sur les points de vue des parents

Il est intéressant de constater qu'il existe nettement moins d'études sur les points de vue des parents que sur ceux de la structure et du personnel éducatif. Ceci explique aussi l'importance considérable accordée aux préoccupations des structures (à ce sujet, voir Betz 2015).

Lorsque l'attention se porte à nouveau sur les parents, on constate qu'ils sont globalement (très) satisfaits des structures qui accueillent leur(s) enfant(s) (par ex. pour l'Italie : Scopelliti & Musatti 2013 ; pour l'Allemagne : Camehl et coll. 2015). Les analyses réalisées sur la base du panel socio-économique montrent que les parents sont en général très satisfaits. Ils sont en revanche un peu moins satisfaits de leurs possibilités de participation (ibid., p.1105). Les questions portaient sur le contact entre personnel et parents, les conseils/activités pour les parents ainsi que sur les possibilités de codécision des parents (cf. ibid., p.1109).

Les études mettent aussi au jour ce qu'attendent les parents d'une bonne structure d'accueil des enfants et l'idée qu'ils s'en font, comme par exemple le contact social avec le personnel éducatif ou les autres parents (cf. notamment Scopelliti & Musatti 2013, p.103) ou encore le souhait de participer aux activités de la structure (cf. Hachfeld et coll. 2016). Les enquêtes réalisées auprès des parents révèlent aussi des différences liées à la situation socio-économique et au parcours migratoire/à la langue maternelle des parents (cf. notamment Joos & Betz 2004). Toutefois, les résultats à ce sujet diffèrent selon les études.

Les rares études (qualitatives) qui se demandent pourquoi les (différents groupes de) parents ont des attentes et des idées différentes de ce qu'est une bonne structure d'accueil des enfants et pourquoi leur participation est plus faible sont aussi intéressantes – que ce soit au regard de l'apprentissage des enfants à la maison, des activités réalisées au sein de la structure ou du contact avec le personnel éducatif (voir notamment aux États-Unis : Galindo & Sheldon 2012). Dans son étude ethnographique réalisée dans une structure d'accueil des enfants en Finlande, Vuorisalo (2018) ébauche la catégorie des parents « activement passifs ». Elle est caractérisée, d'une part, par le fait que les parents ne voient pas la nécessité de coopérer avec le personnel éducatif et qu'il n'existe que peu de contact avec la structure, qui s'intensifierait toutefois s'il était considéré comme nécessaire. D'autre part, cette catégorie ne souhaite pas participer. Au contraire, les parents aspirent justement à ne pas être impliqués – par exemple dans les activités – et à seulement être au courant de ce qui se passe au sein de la structure.

4.3 Résultats sur la relation entre le personnel éducatif et les parents

Rares sont les projets de recherche qui ne s'intéressent pas seulement au personnel éducatif ou aux parents, mais dont l'objet principal est la relation entre le personnel éducatif et les parents. Ils analysent notamment dans quelle mesure les points de vue et les actions des participant(e)s sont compatibles – ou pas. On le voit clairement, par exemple, dans une étude quantitative réalisée en Allemagne et qui porte sur l'idée que se font le personnel éducatif et les parents de la qualité des structures d'accueil des enfants. Elle montre de manière unanime que la pratique pédagogique est jugée globalement positive aussi bien par le personnel que par les parents (cf. Schreiber 2004, p.52 ss.). Toutefois, les performances des structures sont jugées nettement meilleures par le personnel éducatif que par les parents. Par exemple, alors que le personnel éducatif affirme informer régulièrement les parents du développement de leur enfant, les parents se sentent moins bien informés. Le personnel déclare également plus souvent que les parents peuvent participer aux décisions qui concernent des sujets essentiels, alors que l'assentiment des parents ne semble pas si marqué à ce sujet (cf. ibid.).

De manière comparable, Hadley (2012) conclut dans son étude qualitative réalisée en Australie, que les visions du personnel éducatif et celles des parents se contredisent souvent et que les premiers ont une vision bien plus positive de leur pratique que les parents. Dans son étude de cas réalisée en Grande-Bretagne, Brooker (2010) relève que les pratiques habituelles de la structure, comme les visites à domicile ou les conversations informelles, dépendent du point de vue de chacun. Autrement dit, elles sont vécues différemment et chaque personne leur accorde une importance variable. Le personnel éducatif considère que la visite à domicile est un élément positif, une première étape importante pour construire une relation commune dans l'intérêt de l'enfant. Au contraire, les parents décrivent cette pratique de manière moins positive : ils subissent parfois cette visite (cf. illustration 2).

Illustration 2: La visite à domicile, première étape pour construire une bonne relation ?⁵



Source : Betz et coll. (2017, p.155), avec l'aimable autorisation de la fondation Bertelsmann

Les études portant sur la communication et l'interaction entre le personnel éducatif et les parents, par exemple, ceux qui analysent les entretiens avec les parents, sont également intéressantes (cf. illustration 3).

Ainsi, à l'aide d'analyses ethnographiques réalisées dans des structures d'accueil des enfants allemandes, Cloos, Schulz et Thomas (2013) mettent en évidence comment l'observation et la documentation axées sur le processus sont mises en œuvre dans les entretiens avec les parents. Ils concluent que les entretiens avec les parents ne construisent pas de partenariat « d'égal à égal », contrairement à ce que prévoient les principes normatifs professionnels (cf. chapitres 2 et 3) (ibid., p.263). Au contraire, l'« éducation est considérée comme une prestation institutionnelle de la crèche, les parents – la plupart du temps les mères – devenant spectateurs et commentateurs de la mise en scène de l'éducation et devant honorer ces prestations institutionnelles » (ibid.).

Illustration 3: Une communication entre partenaires égaux ?⁶



Source : Betz et coll. (2017, p.128), avec l'aimable autorisation de la fondation Bertelsmann

⁵ « J'ai eu un bon rendez-vous aujourd'hui. J'ai été capable de les aider! » / « Est-elle enfin partie?! »

⁶ « Je voudrais encore rajouter que... »

5. Un partenariat éducatif entre le personnel éducatif, les parents et les enfants ?!

Lorsqu'on analyse le cadre de référence national du Luxembourg et le débat en Allemagne, on se rend compte qu'ils décrivent surtout un idéal de partenariat. Au premier abord, les documents semblent refléter la réalité actuelle de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Mais dès qu'on les observe de plus près, de nombreuses descriptions relèvent davantage du rêve que de la réalité. Cela apparaît très clairement lorsqu'on compare les déclarations aux résultats de recherche sur le partenariat, la collaboration et la participation des parents. Ces derniers révèlent dans quelles configurations et comment les pratiques et les attentes du personnel éducatif et des parents en arrivent à correspondre – ou pas. Les résultats empiriques présentés montrent dans quelle mesure les souhaits et la réalité coïncident ou divergent lorsque l'on analyse en détail la pensée et l'action des parents et du personnel éducatif.

Les textes normatifs décrivent non seulement un idéal, mais formulent également un appel moral à agir (pédagogiquement) d'une certaine manière. En raison de cet appel, il peut être difficile pour les participant(e)s – personnel pédagogique et parents – de se soustraire légitimement à cette exigence de *partenariat*. Il ne paraît guère possible d'organiser la relation entre les structures d'accueil des enfants et la famille d'une manière autre que celle basée sur le partenariat, mais pourtant légitime et professionnelle (à ce sujet, voir Betz 2015). Cependant, la recherche empirique n'a encore jamais apporté la preuve qu'une relation de partenariat serait «la meilleure façon» de coopérer pour les familles et les institutions éducatives (ibid. ; Betz et coll. 2017). D'autres formes d'organisation de la relation entre les éducateurs/éducatrices, les enseignant(e)s et les parents, plus asymétriques, pourraient également être efficaces, en fonction de la configuration et des conditions locales. Cette possibilité peut être prise en considération, car – malgré des représentations en partie divergentes (cf. illustration 4) – nous manquons d'études empiriques solides indiquant que l'augmentation et l'intensification des partenariats entre les éducateurs/éducatrices et les parents ou entre les enseignant(e)s et les parents pourraient réduire les inégalités éducatives (ibid.).

Illustration 4: Les partenariats, la collaboration et la participation des parents réduisent les inégalités éducatives ! – Les partenariats, la collaboration et la participation des parents réduisent-ils les inégalités éducatives ?⁷



Source : Betz et coll. (2017, p.122), avec l'aimable autorisation de la fondation Bertelsmann

A contrario, cela signifie que la pratique pédagogique locale dispose de plus de marge de manœuvre et de possibilités d'organisation pour aménager la relation entre le personnel éducatif et les parents de différentes manières et peut-être pour interagir, dans certaines situations, dans un esprit de partenariat ou, dans d'autres situations, de manière plus asymétrique – sans que cela soit, en soi, mieux ou pire. Des marges de manœuvre

⁷ «Existent-ils des études qui montrent sans équivoque que la participation des parents réduit les inégalités éducatives?» / «Mais enfin! Cela a pourtant été maintes fois corroboré.»

s'ouvrent ainsi aux participant(e)s. En s'échangeant, ils peuvent définir la façon dont ils veulent collaborer et comment ils peuvent mettre en œuvre cette collaboration en tenant compte des contraintes, comme par exemple le manque de temps de la part du personnel éducatif et des parents.

Pour conclure, il convient d'aborder un dernier aspect important, qui a jusqu'alors été négligé autant au sein du débat professionnel que dans la recherche empirique : *les positions et les points de vue des enfants* dans la relation (de partenariat) entre l'institution éducative et la famille.

L'analyse du débat et des études dévoile que ce sont les adultes et leurs points de vue qui dominent la discussion (cf. pour les programmes éducatifs : Betz & Eunicke 2017) et que les avis des enfants eux-mêmes disparaissent dans le flux de publications, colloques et directives professionnelles pour la pratique pédagogique. Seule une infime partie de la littérature s'intéresse au point de vue des enfants sur la collaboration et le partenariat éducatif et l'on se demande à peine quelles sont les positions des enfants dans la relation entre l'institution et la famille. Par conséquent, quelques très rares études s'intéressent à ce que signifie réellement le partenariat pour les enfants et à la manière dont ces derniers évaluent la relation étroite ou plus flottante entre leurs parents et le personnel éducatif et dont ils s'y situent (à ce sujet, voir Betz et coll. 2018 en préparation). Même si l'analyse professionnelle et scientifique n'en est qu'à ses débuts (Betz et coll. 2017), on peut déjà relever pour la pratique pédagogique qu'il est important, premièrement, de devenir sensible à ce que peut signifier pour les enfants le fait d'être ou de devoir être les partenaires des adultes. Deuxièmement, il est pertinent de se concentrer sur ce qu'implique pour les enfants le fait que leurs parents et leurs éducateurs et éducatrices aient des échanges plus intensifs, plus de contacts et coopèrent davantage (voir ci-dessus, chapitre 3). Il s'agit alors de ne pas prendre seulement en considération les aspects positifs, mais aussi les aspects négatifs, comme par exemple une marge de manœuvre plus réduite pour les enfants ou encore la crainte de ce qui pourrait être révélé lorsque les adultes parlent en détail des enfants. Les études qui s'intéressent spécifiquement aux enfants dans la collaboration (cf. notamment Betz et coll. 2017) attirent l'attention sur ces expériences positives, mais aussi négatives, du point de vue des enfants.

Réfléchir à cette position particulière des enfants dans le partenariat éducatif entre le personnel et les parents et prendre en considération les points de vue des enfants dans la conception de la collaboration avec les parents est un élément important de l'échange sur la manière dont le personnel et les parents veulent travailler ensemble.

Illustration 5: Des partenaires égaux ?⁸



Source : reproduit avec l'aimable autorisation de la fondation Bertelsmann

⁸ « Qu'est-ce que vous faites ? » / « Ne nous dérangez pas maintenant ! Nous essayons de savoir si vous vous sentez bien ici ! »

6. Bibliographie

Betz, Tanja (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.

Betz, Tanja (2018 sous presse). Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern : (K)ein partnerschaftliches Verhältnis. Dans : Lepperhoff, Julia & Correll, Lena (dir.), *Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen*. Weinheim et Basel : Beltz Juventa.

Betz, Tanja ; Bischoff, Stefanie ; Eunicke, Nicoletta ; Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe ? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung.

Betz, Tanja ; Bischoff, Stefanie ; Eunicke, Nicoletta & Menzel, Britta (2018 en prép.). *Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Schule und Familie aus der Sicht von Kindern : Ihre Perspektiven, ihre Positionen*. Gütersloh : Bertelsmann Stiftung.

Betz, Tanja & Eunicke, Nicoletta (2017). Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien ? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. Dans : *Frühe Bildung*, 6(1), pp.3-9.

Bischoff, Stefanie (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim et Basel : Beltz Juventa.

Brock, Inés (2012). *Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern – Psychodynamische Aspekte der Zusammenarbeit. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*, Vol. 25. München : DJI.

Brooker, Liz (2010). Constructing the Triangle of Care : Power and Professionalism in Practitioner /Parent Relationships. Dans : *British Journal of Educational Studies*, 58(2), pp.181-196.

Camehl, Georg F. ; Stahl, Juliane F. ; Schober, Pia S. & Spieß, Katharina (2015). Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedener Eltern ? Dans : *DIW Wochenbericht*, 82(46), pp.1105-1113.

Cloos, Peter ; Gerstenberg, Frauke & Krähnert, Isabell (2018). Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. Dans : Thon, Christine ; Menz, Margarete ; Mai, Miriam & Abdessadok, Luisa (dir.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden : Springer VS, pp.49-74.

Cloos, Peter ; Schulz, Marc & Thomas, Severine (2013). Wirkung professioneller Bildungsbegleitung von Eltern. Rekonstruktive Forschungsperspektiven auf kindheitspädagogische Settings. Dans : Correll, Lena & Lepperhoff, Julia (dir.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim et Basel : Beltz Juventa, pp.253-267.

Cottle, Michelle & Alexander, Elise (2014). Parent Partnership and 'Quality' Early Years Services : Practitioners' Perspectives. Dans : *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), pp.637-659.

Galindo, Claudia & Sheldon, Steven B. (2012). School and Home Connections and Children's Kindergarten Achievement Gains : The Mediating Role of Family Involvement. Dans : *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), pp.90-103.

Hachfeld, Axinja ; Anders, Yvonne ; Kuger, Susanne & Smidt, Wilfried (2016). Triggering Parental Involvement for Parents of Different Language Backgrounds : The Role of Types of Partnership Activities and Preschool Characteristics. Dans : *Early Child Development and Care*, 186(1), pp.190-211.

Hadley, Fay (2012). Early Childhood Staff and Families' Perceptions : Diverse Views About Important Experiences for Children Aged 3-5 Years in Early Childhood Settings. Dans : *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(1), pp.38-49.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kultusministerium (dir.) (2016). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 7. Auflage*. Wiesbaden : Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium.

Joos, Magdalena & Betz, Tanja (2004). Gleiche Qualität für alle? Ethnische Diversität als Determinante der Perspektivität von Qualitätsurteilen und -praktiken. Dans : Honig, Michael-Sebastian ; Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (dir.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim et München : Juventa, pp.69-99.

MENJE & SNJ (dir.) (2018). *Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse.

Meyer, Sarah (2017). Das ewige Dilemma mit der Differenz. Eine Dokumentenanalyse zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen der Länder für die Kindertagesbetreuung. Dans : Stenger, Ursula ; Edelmann, Doris ; Nolte, David & Schulz, Marc (dir.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*. Weinheim et Basel : Beltz Juventa, pp.149-167.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (dir.) (2011). *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Schwerin : Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.

Peucker, Christian ; Pluto, Liane & van Santen, Eric (2017). *Situation und Perspektiven von Kindertageseinrichtungen. Empirische Befunde*. Weinheim et Basel : Beltz Juventa.

Roth, Xenia (2014). *Handbuch Elternarbeit : Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita*. Freiburg : Herder.

Schreiber, Norbert (2004). Qualität von was? Qualität wozu? Zur Perspektivität von Eltern- und Erzieherinnenurteilen. Dans : Honig, Michael-Sebastian ; Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (dir.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim et München : Juventa, pp.39-60.

Scopelliti, Massimiliano & Musatti, Tullia (2013). Parents' View of Child Care Quality : Values, Evaluations, and Satisfaction. Dans : *Journal of Child and Family Studies*, 22(8), pp.1025-1038.

Stange, Waldemar (2012). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen. Dans : Stange, Waldemar ; Krüger, Rolf ; Henschel, Angelika & Schmitt, Christof (dir.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Wiesbaden : Springer VS, pp.12-39.

van Houte, Sabine ; Bradt, Lieve ; Vandenbroeck, Michel & Bouverne-De Bie, Maria (2015). Professionals' Understanding of Partnership with Parents in the Context of Family Support Programmes. Dans : *Child & Family Social Work*, 20(1), pp.116-124.

Viernickel, Susanne ; Nentwig-Gesemann, Iris ; Nicolai, Katharina ; Schwarz, Stefanie & Zenker, Luise (2013). *Forschungsbericht. Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin : Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Vomhof, Beate (2017). Handlungsleitende Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte in der Zusammenarbeit mit Eltern. Eine empirische Studie zur Kooperation im Rahmen von Sprachfördermaßnahmen. Dans : *Frühe Bildung*, 6(1), pp.10-15.

Vuorisalo, Mari (2018). *Parents Positioning Themselves as Partners in Finnish Preschool?* Présentation sur le Congrès de la DGfE „Bewegungen“ le 21 mars 2018 à Essen.

L'auteure

Tanja Betz est professeure de sciences de l'éducation, spécialisée dans les études sur l'enfance, à l'université Johannes Gutenberg de Mayence. Elle est membre du centre de recherche LOEWE «*Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk*» (IDeA) et membre du bureau de la section sociologie de l'enfance de la *Deutsche Gesellschaft für Soziologie* (société allemande de sociologie).

I.2 Pourquoi et comment communiquer, travailler et construire un partenariat avec les familles des enfants dont les langues familiales diffèrent des langues de la structure éducative ?

Andrea S. Young, Université de Strasbourg

1. Prendre en compte les langues familiales des enfants – Pourquoi ?

Nous évoluons dans des contextes multilingues dans lesquels le plurilinguisme est une réalité quotidienne pour de nombreuses personnes. Prenons un moment pour questionner notre vision des langues que nous côtoyons à l'école, au travail, dans les transports en commun, dans la rue, dans nos foyers. Considérons-nous les langues comme un droit, une ressource ou un problème (Ruíz 1984) ?

La ou les langue(s) que nous utilisons au sein de nos familles constituent un moyen de communication privilégié avec nos enfants, nos parents, nos proches. C'est un droit linguistique de pouvoir choisir les langues que nous employons avec les membres de notre entourage familial et amical.

Lorsqu'une famille quitte son pays d'origine pour commencer une nouvelle vie dans un nouveau pays, elle ne change pas ses habitudes linguistiques aussitôt. Premièrement il n'est pas chose facile d'abandonner une langue chargée d'affecte, de références culturelles, d'expériences partagées, pour une autre beaucoup moins familière, sans histoire familiale, difficile à comprendre et compliquée à mettre en bouche. Pour une maman ou un papa expatrié(e), il s'agit non seulement d'un droit, mais d'une nécessité afin de communiquer avec ses enfants dans une langue qu'elle ou il maîtrise bien et dans laquelle elle ou il se sent suffisamment à l'aise pour exercer les fonctions de parentalité.

Un enfant déplacé d'un environnement linguistique à un autre n'a pas d'autre choix que de subir une situation qui lui demande une grande capacité d'adaptation. Ne connaissant pas encore la langue employée dans le nouvel environnement, il a besoin d'utiliser la ou les langues qui lui sont familières afin de s'exprimer, de rentrer en communication avec autrui et de faire sens du monde qui l'entoure. C'est son droit d'utiliser la ou les langue(s) connue(s) avec d'autres qui les partagent et ce droit linguistique est inscrit dans la convention internationale des droits de l'enfant, adoptée par les Nations Unies (ONU) le 20 novembre 1989 :

« Dans les Etats où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. » (Article 30, Convention internationale des droits de l'enfant, ONU 1989)

Lorsque ces droits sont bafoués, certains chercheurs parlent de *glottophobie* (Blanchet 2016) ou de *linguicide* (Skutnabb-Kangas 2009) car une interdiction linguistique est un acte discriminatoire qui compromet le bien-être de l'enfant, l'accès aux apprentissages et le développement de l'estime de soi.

Témoignage d'un étudiant, autrefois enfant bilingue émergent

Écoutons le témoignage de Sefa qui se rappelle de son expérience en tant qu'enfant turcophone nouvellement arrivé en France inscrit à l'école maternelle.

« Je suis arrivé en France à l'âge de 4 ans, je suis né en Turquie... je me souviens que quand j'étais en classe la maîtresse m'interdisait de parler le turc et elle m'obligeait à parler le français alors que je n'avais pas de lexique, de vocabulaire, donc je ne savais pas trop comment faire et je le vivais mal, intérieurement c'était très difficile à vivre je pense pour un élève de cet âge. Quand je venais à la maison c'était, le turc était prédominant et j'ai vécu ça pendant plusieurs années jusqu'à peut-être au CE1, l'année de CE CP c'était encore difficile jusqu'au CE1 j'ai vécu ça et c'est très difficile à vivre je pense pour des élèves qui sont encore fragiles psychologiquement... il fallait parler français absolument donc je me forçais à prononcer certains mots en français et le turc n'était pas accepté alors que c'était ma langue maternelle donc le turc était mis dehors, n'était pas accepté, était interdit et rentré à la maison c'était la langue qui dominait et cette fois-ci c'était le français qui n'était pas trop parlé parce que ma mère ne parlait pas le français. Mon père parle le français, il a fait des études en France, mais il rentrait tard le soir donc je ne parlais pas

trop le français à la maison. Donc c'était un va-et-vient qui était incompréhensible pour moi. Je ne comprenais pas à ce moment-là pourquoi c'était comme ça, pourquoi l'enseignante faisait ça et pourquoi le turc était interdit etc... Je, au niveau de mon estime de soi, j'ai vécu quand même, un moment je me sentais quasiment inutile dans la classe puisque la langue que je savais bien parler était interdite donc le français je ne savais pas parler, moi j'étais toujours dans un coin tout seul, isolé et enfin je ne me sentais pas comme quelqu'un qui faisait partie de la classe, je me sentais exclu.»

Les paroles de Sefa témoignent non seulement du non-respect des droits linguistiques de l'enfant, mais également des effets néfastes d'une non-reconnaissance de la langue maternelle en tant que ressource. Privé de la langue qui lui sert d'outil de communication, l'enfant éprouve un sentiment d'impuissance et de rejet de sa personne, car la première langue de socialisation représente une partie importante de son identité. Plongé dans une incompréhension des règles linguistiques imposés par la maîtresse, face à ce qu'il perçoit comme une exclusion, il s'isole.

Nombreuses sont les études en contexte de petite enfance qui témoignent de la sensibilité des jeunes qui perçoivent et intègrent la valeur attribuée à leurs langues (Moons 2010 ; Gkaintartzi & Tsokolidou 2011 ; Thomauske 2011 ; Cummins 2003). Les répercussions de telles attitudes, de nature inconsciente et non-réfléchie de la part de professionnel(le)s généralement bien intentionné(e)s mais peu (in)formé(e)s, sont multiples. Mise à part l'incompréhension et la rupture de la communication qui ralentissent l'acquisition de la langue dominante, de telles réactions peuvent également provoquer un sentiment de rejet auprès de locuteurs et locutrices de langues minoritaires, suscitant une autocensure linguistique et dans certains cas extrêmes, un repli sur soi dans un mutisme extra-familial (Di Meo et coll. 2015). Face aux représentations négatives, il est difficile pour ces enfants de construire de façon harmonieuse une «identité métisse qui concilie deux appartenances culturelles ancrées dans une bonne estime de soi et qui intègre deux systèmes de représentations du monde» (Rezzoug et coll. 2007, p.61). Pour les familles également, le dénigrement et/ou l'interdiction d'employer leurs langues dans l'enceinte de l'institution éducative est très mal vécu. Marie-Rose Moro, professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent écrit :

«S'il y a un dénominateur commun dans la plainte de tous nos patients c'est la non reconnaissance. Ils ont le sentiment qu'ils n'ont pas de place. Ils disent que leur savoir est nié et que d'ailleurs ils ne peuvent même pas le transmettre à leurs enfants... l'acculturation est souvent meurtrière : elle peut se traduire chez les enfants de migrants par des violences, des replis identitaires ou religieux, totalement surprenants pour les parents eux-mêmes qui se sont résolus à abriter leurs différences.» (M.R. Moro, 02/06/02, Libération)

Malheureusement, force est de constater que beaucoup de personnes continuent à croire que le bi/plurilinguisme serait néfaste pour les locuteurs et locutrices de langues minorisées. Or, les recommandations d'expert(e)s fondées sur des données scientifiques (Cummins 2014) indiquent tout à fait le contraire. Ce ne sont pas les langues parlées par ces enfants et leurs familles qui posent problème, mais le regard sur ces langues et leurs locuteurs et locutrices. D'où l'importance de se questionner en tant que professionnel(le)s de la petite enfance sur notre propre vision des langues : Considérons-nous les langues des enfants et de leurs familles en tant que droit, ressource ou problème ?

Les langues en tant que ressources. Pour qui et pour quoi faire ?

Penchons-nous maintenant sur la question des langues des enfants en tant que ressources. La ou les langues, peu importe lesquelles, de la première socialisation, en famille, sont des outils cognitifs importants. C'est à travers cette ou ces langue(s) que nous appréhendons le monde qui nous entoure, c'est dans cette ou ces langue(s) que nous construisons nos relations avec les proches, c'est cette ou ces langue(s) qui nous permettent de penser le monde et nous-mêmes dans le monde.

Par ailleurs, puisque cette ou ces langue(s) sont apprises dès notre plus jeune âge, dans le foyer familial en interaction avec des personnes dotées d'une importance capitale dans notre vie, elles sont chargées d'affecte et indéniablement liées à ceux qui nous les transmettent. Ainsi, langue et identité vont de pair, constituant la première pierre de notre existence, conditionnant nos relations avec autrui et avec le monde qui nous entoure.

Lorsque l'on parle d'enfants bilingues dans des langues qui bénéficient d'un statut élevé dans notre société et qui sont enseignées à l'école, comme l'allemand, l'anglais ou le français, la tendance est de valoriser ces compétences linguistiques. Mais qu'en est-il pour les langues et les variétés de langue (appelées dialectes, patois etc.) qui ne bénéficient pas d'un statut privilégié dans notre société et qui n'ont pas de place dans les programmes scolaires ? Que peuvent ces langues minorées, surtout celles de l'immigration, souvent stigmatisées, dévalorisées, voire ignorées (Hélot 2007), apporter à l'individu et à la société dans laquelle il évolue ?

D'un point de vue linguistique et éducatif, toutes les langues et variétés de langue, quel que soit leur statut, ont la même valeur et chacune d'entre elles peut contribuer au développement du plurilinguisme individuel. Plus le langage dans la langue du foyer familial est développé, meilleure est la réussite scolaire (August & Shanahan 2006 ; Genesee et coll. 2006). La reconnaissance des compétences acquises dans la ou les langue(s) première(s) favorise le bien être, l'affirmation de l'identité et la motivation pour s'investir dans les apprentissages (Cummins & Early 2011). La légitimation de cette ou ces langue(s) en tant qu'outils cognitifs par la structure d'accueil et l'école facilite l'intégration des nouveaux apprentissages aux connaissances antérieures et les possibilités de transferts entre la ou les langue(s) connue(s) et celle(s) que l'enfant est en train d'apprendre (Cummins 2014). La première langue joue alors un rôle capital dans l'apprentissage d'une deuxième langue (Cummins 2001) car son utilisation accélère l'acquisition de la nouvelle langue. Ne pas permettre à un individu d'utiliser sa ou ses première(s) langue(s) pour l'apprentissage le prive d'un outil cognitif puissant.

Les travaux scientifiques sur le bi/plurilinguisme et l'apprentissage confirment que rien n'indique qu'il entrave la réussite scolaire (August & Shanahan 2006). Lorsque des différences ont été observées entre apprenant(e)s monolingues et apprenant(e)s bi/plurilingues, elles sont en faveur des apprenant(e)s bi/plurilingues (ibid.). Les atouts dont bénéficient les bi/plurilingues ne se limitent pas à une palette de compétences communicationnelles plus large, mais incluent également des compétences cognitives plus développées (Bialystok 2018 ; August & Shanahan 2006 ; Cummins 2008). Un apprentissage approfondi de plusieurs langues favorise le développement de compétences métalinguistiques qui permettent à l'individu de comprendre plus facilement le fonctionnement des langues grâce au repérage de régularités et à l'identification de similitudes et de différences entre les langues sur le plan lexical, morphologique ou syntaxique. Des chercheurs ont également constaté qu'un travail d'écoute sur des sonorités différentes de celles de la première langue développe la conscience phonologique chez le jeune enfant (Lourengo & Andrade 2014). Il en résulte que l'individu plurilingue apprend plus facilement une troisième ou quatrième langue qu'un individu monolingue. D'autres bénéfices du bi/plurilinguisme identifiés par les chercheurs incluent le développement de la créativité et la pensée divergente et même un retardement des effets de la maladie d'Alzheimer (Bialystok 2011). Pour résumer, l'apprentissage d'une langue supplémentaire, peu importe laquelle, enrichit le répertoire linguistique de l'enfant et lui permet ainsi de développer diverses compétences et de s'épanouir en tant qu'individu.

En tant que professionnel(le)s de la petite enfance, il est important que nous nous interroguions sur nos représentations des langues, de l'Autre qui peuvent influencer nos propos ainsi que nos pratiques pédagogiques explicites ou implicites, sans que nous nous en rendrions compte. Ces propos/pratiques peuvent cloisonner et hiérarchiser les langues ou au contraire permettre à l'enfant d'établir des connections entre les langues de son répertoire pour s'exprimer et assumer son identité multiple. Bonacina-Pugh (2012) nomme ces pratiques des *politiques linguistiques pratiquées*, une politique linguistique qui se manifeste dans les pratiques des professionnel(le)s et qui légitime, ignore ou sanctionne l'usage des langues dans un espace institutionnel.

Pratiquer des politiques linguistiques éducatives inclusives

Habituellement nous associons le concept de politiques à des directives officielles, émanant d'un pouvoir supérieur hiérarchique. Pour cette raison, on parle de politiques *top-down* (du haut vers le bas). Dans le domaine éducatif, les politiques linguistiques de ce type concernent fréquemment la ou les langues dominantes, notamment la ou les langues de scolarisation, mais se réfèrent moins souvent aux langues des familles. Même lorsque la mention explicite de ces dernières est faite, par exemple dans des publications ministérielles, leur application par tous les professionnel(le)s n'est pas garantie et elles peuvent rester lettre morte.

Par contre, les politiques *bottom-up* (du bas vers le haut) voient le jour *in situ*, en classe, ou dans la structure d'accueil lors de leur mise en œuvre. Ces politiques, appelées *politiques linguistiques pratiquées* par Bonacina-Pugh (2012), appartiennent pleinement aux acteurs du terrain. Les professionnel(le)s interprètent, négocient et recréent leurs propres politiques linguistiques éducatives, faisant des choix personnels qu'ils estiment pertinents aux situations dans lesquelles ils se trouvent. Leur rôle est capital car ils peuvent devenir des acteurs du changement, et créer des espaces d'innovation pédagogique dans leurs environnements multilingues, en choisissant par exemple de faire appel au *translanguaging* en tant qu'outil pédagogique (Garcia & Li Wei 2014). Mais ils peuvent également pratiquer des politiques linguistiques néfastes, comme dans l'exemple raconté par Sefa au début de ce chapitre, freinant ainsi le développement de l'enfant en l'enfermant dans un monde où la communication est difficile, voire impossible, et créant un sentiment d'exclusion et de non appartenance. Même si le ou la professionnel(e) n'interdit pas explicitement l'emploi d'une langue autre que la langue dominante dans la structure, il ou elle peut faire comprendre aux enfants et aux familles, par un regard ou par une désapprobation quelconque, que les langues qu'ils parlent n'ont pas leur place dans la structure.

Quelles soient explicites ou implicites, la mise en œuvre de politiques linguistiques conduisent les enfants et leurs familles à déduire quels choix linguistiques, quelles pratiques linguistiques sont acceptables ou non au sein de la structure et ainsi à construire des règles d'interaction. Ces règles peuvent inclure l'autocensure de l'utilisation de leur langue familiale dans la structure avec leurs propres enfants, ce qui évidemment nuit à la qualité des interactions entre parents et enfants, entre enfants et professionnel(le)s et entre la structure et les familles qui parlent une langue minorée.

Étant donné leur nature répétitive, les politiques linguistiques pratiquées sont particulièrement influentes et peuvent jouer un rôle important dans la création d'un climat de classe inclusif ou d'une structure accueillante qui invite les parents à accompagner leurs enfants dans le lieu de la deuxième socialisation et qui contribue au bien-être de tous et aux apprentissages des enfants.

Les langues pour faciliter les rapprochements et diminuer les tensions

Le développement de compétences dans la langue de la structure aux dépens d'éventuelles autres langues parlées par les enfants est clairement un non-sens pour le bien-être et le développement cognitif de l'individu, mais c'est également une perte de ressources linguistiques pour la société en général, surtout à l'ère de la communication et des échanges globalisés.

Sur le plan économique et professionnel et selon l'endroit dans le monde où nous nous retrouvons, les locuteurs et locutrices de certaines langues ou combinaisons de langues jouissent davantage d'opportunités sur le marché de l'emploi. Dans notre monde de plus en plus interconnecté, où la mobilité et la communication internationale sont devenues banales, la valeur des compétences linguistiques et culturelles voire interculturelles évolue constamment. Les citoyens plurilingues ont un rôle capital à jouer lorsqu'il s'agit de traverser des frontières linguistiques et culturelles afin de combattre les aprioris, limiter les malentendus et éviter les tensions néfastes. Leurs compétences plurilingues et interculturelles deviennent ainsi des ressources précieuses car elles facilitent la construction de ponts et le rapprochement de personnes de langues et de cultures différentes.

Dans le monde du 21^e siècle, cette négociation de la différence est primordiale, non seulement pour le développement de relations internationales pacifiques et économiquement avantageuses, mais également pour nous permettre de renforcer la cohésion sociale dans un contexte national multilingue démocratique. Les citoyens plurilingues porteurs de connaissances culturelles sont des passeurs entre les différentes langues et cultures. Leurs compétences plurilingues et pluriculturelles sont des ressources humaines qu'il convient de reconnaître et de valoriser dans la construction d'une société inclusive à laquelle chacun peut apporter sa contribution sans perdre sa spécificité. Certes, les situations sont complexes et les identités sont multiples car chaque individu possède un répertoire de langues qui lui est propre et qu'il a construit en fonction de son parcours individuel, mais cette complexité représente également une richesse qui peut nous permettre de vivre ensemble en paix, de mieux connaître l'Autre et de sortir du repli sur soi pour s'ouvrir au monde.

À partir de ce constat, nous pouvons nous poser la question suivante : que faisons-nous pour reconnaître et promouvoir le plurilinguisme individuel en tant que ressource dans nos écoles, sur nos lieux de travail, dans nos structures d'accueil de la petite enfance ?

2. Prendre en compte les langues familiales des enfants – Comment ?

La diversité linguistique et culturelle est l'un des enjeux majeurs de l'éducation de notre ère et des exemples de bonnes pratiques pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique existent partout dans le monde, là où les professionnel(le)s sont bienveillant(e)s, informé(e)s et soucieux/soucieuses du développement et de l'épanouissement des enfants bi/plurilingues. A titre d'exemple nous pouvons citer le projet Didenheim (Hélot & Young 2006) où les familles, soutenues par les enseignantes, ont mutualisé leurs compétences linguistiques et culturelles dans le cadre d'un projet d'école qui fait de la diversité linguistique et culturelle un objet d'apprentissage et un moteur pour le développement de l'éducation interculturelle. L'approche favorisée dans ce projet se nomme l'*éveil aux langues*, une approche comparative de la découverte de la diversité linguistique qui suscite une prise de conscience linguistique chez l'apprenant(e) en cherchant à le ou la sensibiliser au fonctionnement du langage et aux langues en tant que systèmes linguistiques (Candelier 2003 ; Kervran 2006, 2013 ; voir aussi les sites web de *DULALA*, *EDiLiC*, *élodil*, *EOLE* et *Newbury Park Primary School*). La reconnaissance des compétences et connaissances linguistiques et culturelles des familles et des élèves a transformé cette école élémentaire, faisant tomber les murs (selon une des enseignantes) et ouvrant la voie à un partenariat éducatif de qualité entre tous les membres de la communauté éducative (parents, élèves, enseignantes).

D'autres exemples recueillis dans le contexte alsacien grâce à une étude ethnographique longitudinale (Young & Mary 2016) concernent les pratiques inclusives d'une enseignante en petite section (enfants âgés de 3 ans) d'une école maternelle multilingue dans un milieu populaire. Cette professionnelle, par ses gestes, attitudes et approches pédagogiques, malgré le fait qu'elle ne parle pas les langues de ces élèves, s'est rapprochée des familles des enfants en ouvrant l'espace de la classe à ces derniers ainsi qu'à leurs langues. Elle pratique une forme de *translanguaging* en employant des mots dans les langues de ses élèves lorsqu'elle les connaît et en leur demandant de lui les apprendre lorsqu'elle ne les connaît pas, passant d'une langue à l'autre pour accéder à la compréhension et faciliter la communication entre tous. De cette façon, elle autorise les élèves et leurs familles à utiliser tout leur répertoire linguistique, les invitant à faire sens de leur nouvel environnement et à s'exprimer, ainsi facilitant la transition entre la maison et l'école, entre la langue première et la langue seconde pour les enfants.

Les actions et approches employées par les enseignantes dans ces deux exemples n'ont pas été dirigées par leurs supérieures hiérarchiques et n'étaient pas promulguées dans les instructions officielles du ministère de l'Éducation de l'époque. Elles venaient de l'initiative des professionnelles elles-mêmes, confrontées à des difficultés du terrain (incidents racistes, enfants incapables de s'exprimer en français, parents peu présents à l'école) et en quête de solutions. Il s'agit bel et bien de la mise en œuvre de politiques linguistiques inclusives, *bottom-up*, qui découlent d'une vision des langues en tant que ressources pédagogiques et qui permettent aux familles de jouer un rôle positif dans l'éducation des enfants fréquentant ces écoles. Quelles autres politiques linguistiques peuvent être pratiquées par les professionnel(le)s de la petite enfance en charge d'enfants bi/plurilingues (émergents) ?

Se renseigner sur les langues parlées à la maison

En début d'année scolaire, le ou la professionnel(le) découvre les enfants, leurs familles, leurs langues. Il ou elle se renseigne sur les langues parlées et/ou comprises par l'enfant. Ceci peut être effectué lors d'une première rencontre avec les parents, lors de l'inscription par exemple. Dans l'idéal et afin de faciliter la communication entre les parents et les professionnel(le)s (si aucune langue commune n'est partagée), un(e) interprète professionnel(le) sera présent(e). Une liste de phrases simples, écrites dans les langues les plus communes dans le contexte local, avec la traduction du nom de chaque langue, telle que la liste proposée par le *NRPSI* (www.nrpsi.org.uk/news-posts/Language-Identification-Chart.html), peut être employée afin d'identifier la ou les langue(s) utilisées à la maison. Une fois identifiée, plus d'informations sur la langue ou variété de langue peuvent être trouvées sur l'Internet (par ex. www.omniglot.com ou www.ethnologue.com). Il est important de souligner que le ou la professionnel(le) ne doit pas se satisfaire de la première réponse des parents. De nombreuses familles sont bi/plurilingues et les modes de communication sont souvent complexes avec par exemple un papa ou une grand-mère qui parle une langue, une maman ou un grand frère une autre, des parents ou grands-parents qui s'entrelient dans une langue et les enfants qui répondent dans une autre. Les parcours de migration sont également complexes et il se peut que la famille soit passée par plusieurs pays dans lesquels les enfants ont fréquenté une structure d'accueil de la petite enfance. Il est important pour le ou la professionnel(le) de s'informer sur cette complexité afin de pouvoir construire sur l'existant. L'apprentissage d'une nouvelle langue (la langue de la structure) sera soutenu par les langues déjà connues si les professionnel(le)s les reconnaissent et leur font une place. Pour ce faire, il convient de prendre conscience de sa propre attitude et posture professionnelle envers les langues des familles.

Accueillir les familles qui ne parlent pas ou peu la langue de la structure : Bienveillance et communication non-verbale

Le regard des professionnel(le)s représente le premier pas. Les enfants et les familles y sont très sensibles, d'autant plus lorsqu'ils ne peuvent pas communiquer par le biais d'une langue partagée. Chaque expression du visage, chaque geste est doté d'une importance exagérée en l'absence d'autres canaux de communication. La posture professionnelle à adopter lorsqu'on accueille un enfant et sa famille dans un environnement linguistique et culturel qui leur est étranger nécessite une prise de conscience de ses propres représentations et attitudes à l'égard des langues et des cultures des familles afin de se positionner dans le non-jugement. Cette posture peut être renforcée par une capacité à se décentrer et à éprouver un certain degré d'empathie. C'est à dire, le ou la professionnel(le) tente de voir la situation de la perspective de l'Autre, de se mettre à leur place, de comprendre, au moins partiellement, des difficultés auxquelles la famille doit faire face quotidiennement (capacités à communiquer et à s'affirmer diminuées, méconnaissance des normes culturelles etc.).

Ce travail sur soi est nécessaire, car le regard du ou de la professionnel(le) s'appuie sur l'image de l'enfant et sur les représentations du potentiel de l'enfant que le ou la professionnel(le) construit lui ou elle-même. Une image négative de l'enfant – enfant qui ne parle pas (la langue de scolarisation/de la structure), enfant qui n'a pas de repères culturelles (de la culture dominante), enfant d'une famille qui ne s'implique pas dans son éducation (dans une structure dont la langue et la culture lui est peu familier) etc. – peut conduire le ou la professionnel(le) à exiger moins de lui, le considérant comme étant incapable d'effectuer certaines tâches (voir aussi OCDE 2010).

Pour les familles également, le fait de se sentir mal accueillies – surtout lorsqu'on est en situation de vulnérabilité, peu familier et/ou peu à l'aise avec le système scolaire ou les structures d'accueil de la petite enfance – peut se traduire par une réticence à s'engager dans les activités de la structure et à accompagner son enfant dans ses apprentissages. L'enfant a besoin de cet accompagnement et de se sentir entouré d'adultes qui travaillent ensemble dans une démarche respectueuse et collaborative car ceci le rassure et le motive. Si les relations entre la famille et la structure ne se passent pas bien, ce ne sont pas les langues parlées par l'enfant en famille qui doivent être remises en question, mais plutôt nos propres représentations de ses langues, sa culture et par association de sa famille. De par nos attitudes, nos paroles, nos gestes, nous orientons les enfants et leurs familles vers un parcours éducatif choisi ou subi qui aura un impact sur l'estime de soi et sur le sentiment d'efficacité personnelle éprouvée par l'enfant et qui peut l'inhiber et l'empêcher de réaliser son potentiel (Cummins 2003). Un enfant qui ne se sent pas accepté pour ce qu'il est peut en effet éprouver des difficultés à se sentir bien dans la structure et par conséquent à rentrer pleinement dans les apprentissages.

Le ou la professionnel(le) qui prend en compte l'enfant en tant que personne à part entière, comprend que la langue première est un élément central de sa personne. De ce fait il ou elle adopte le rôle de facilitateur et de guide auprès des familles pour qui la langue de la structure n'est pas ou peu connue. Il ou elle leur fait une visite guidée de la structure, explique le déroulé d'une journée typique à l'aide d'un support visuel (horaires associés d'images ou de pictogrammes) et si possible, il ou elle leur remet des informations dans une langue qu'ils comprennent. Ces démarches simples servent à informer et à rassurer les familles pour qui confier l'enfant à une structure étrangère peut être source d'angoisse.

Quelques mots pour apaiser, créer un climat de confiance et ouvrir un dialogue

Une autre démarche que les professionnel(le)s peuvent adopter, indicative de leur désir de rentrer en communication avec l'enfant bilingue émergent et sa famille, est de formuler une demande explicite auprès de la famille d'apprendre quelques mots dans la langue qu'ils emploient avec l'enfant (*maman* ou *papa revient* étant parmi les plus importants dans un premier temps, *qu'est-ce que c'est?* étant une question très utile afin d'enrichir le vocabulaire). Ils peuvent noter phonétiquement ces mots et les afficher pour qu'ils les retrouvent rapidement en cas de besoin. La volonté et l'effort fourni par les professionnel(le)s afin d'apprendre un peu de la langue de l'Autre, constituent aux yeux de la famille une reconnaissance et un respect de leur langue, de leur identité ainsi que de leurs compétences. Grâce à cette action, les rapports de pouvoir se modifient car le ou la professionnel(le) accepte de devenir co-apprenant(e) dans une relation dialogique. Ces quelques mots (même mal) prononcés dans la langue familiale peuvent servir de déclencheur de confiance, ouvrant ainsi la voie à la collaboration et à la co-éducation. Bien entendu, il ne s'agit pas d'apprendre toutes les langues des enfants qui fréquentent la structure. Ce serait impossible pour les

professionnel(le)s qui accueillent des enfants parlant cinq, six ou plus de langues. De plus, l'objectif ici n'est pas de proposer une éducation bilingue dans la structure, mais d'accueillir et de soutenir l'enfant et sa famille dans leur plurilinguisme en faisant de leurs compétences linguistiques des ressources pour l'apprentissage et l'épanouissement de chacun. Quelques mots suffisent pour construire des ponts entre les langues, entre le monde de la maison et le monde de la structure dans lesquels l'enfant évolue.

Le ou la professionnel(le) qui s'applique à apprendre quelques mots dans les langues des enfants, se sensibilise aux difficultés de prononciation, de mémorisation et de compréhension qui sont le quotidien des familles et des enfants qui fréquentent la structure et pour qui la langue dominante est étrangère. Conscient(e) de l'effort qu'il ou elle doit fournir afin de prononcer si ce n'est que quelques mots dans la langue de l'Autre, il ou elle apprend par sa propre expérience comment étayer cette apprentissage (par la contextualisation, l'usage de supports visuels, de gestes, et par un soutien humain encourageant – sourires, mots et gestes d'encouragement). Par la même occasion, il ou elle valorise les connaissances et les compétences apportées de la maison à la structure par l'enfant, en le reconnaissant comme compétent dans sa première langue et en tant que personne-ressource, capable de lui transmettre quelques mots dans cette langue inconnue de l'éducateur/l'éducatrice. Ainsi, les rôles sont inversés et le ou la professionnel(le) apprend grâce à l'enfant, ce qui peut produire des effets de valorisation, d'augmentation d'estime de soi et de désir d'apprendre chez l'enfant.

Pour l'enfant bilingue émergent en train d'apprendre la langue dominante de l'environnement dans lequel il se trouve, la reconnaissance et l'emploi (même très limité) de sa première langue de socialisation le rassure et l'aide à faire la transition entre le foyer familial et la structure collective.

Pour les parents, cette démarche de la part des professionnel(le)s peut également être source de soulagement. Au lieu d'être écartés de l'expérience éducative de leur enfant par une utilisation exclusive de la langue de la structure qu'ils maîtrisent peu, ils se sentent en mesure d'y contribuer en s'appuyant sur la langue qu'ils connaissent le mieux.

Ainsi, malgré l'écart linguistique qui peut à priori sembler insurmontable, grâce à une attitude d'ouverture, associée à une posture professionnelle inclusive, il est possible de construire un partenariat avec les familles, étape par étape, dans le but de les encourager à participer pleinement dans l'éducation de leur enfant.

Faire une place aux langues des familles dans la structure

Une autre façon très simple de reconnaître les langues des familles est de produire un poster multilingue souhaitant la bienvenue dans toutes les langues parlées par les enfants et de l'afficher dans un endroit stratégique où il peut être vu par tous (par exemple à l'entrée de la structure ou sur la porte de la salle du groupe). Une autre possibilité est de penser la signalétique de la structure (panneaux indiquant le bureau de la directrice, la cuisine, les toilettes, la bibliothèque, la sortie, pousser, tirer etc.) dans les différentes langues des familles. Il est envisageable de faire participer les familles dans la production de ces affiches, leur permettant ainsi de jouer un rôle actif dans la vie de la structure et de contribuer à l'éducation de leurs enfants.

Les langues et cultures des familles peuvent également être incluses dans d'autres activités de la structure telles que l'écoute et la pratique musicale, la danse, les arts plastiques, la cuisine inspirés de différentes traditions. Mais les activités qui se prêtent le mieux à cette inclusion sont les activités langagières, telles que la récitation de comptines, les chansons et les contes ou histoires lues ou racontées. Il existe une grande gamme de publications bi/multilingues actuellement disponible sur Internet et dans des bibliothèques et des librairies, mais pas tous les professionnel(le)s se sentent capables ou à l'aise avec l'idée de chanter dans une langue étrangère peu connue et encore moins de lire une histoire dans cette langue. Comment poursuivre cette démarche inclusive des langues lorsqu'on ne les parle pas soi-même?

De plus en plus d'écoles et de structures de la petite enfance font appel aux familles pour les aider à co-construire ces moments d'ouverture aux langues, souvent appelé *l'éveil aux langues*. En France, où cette approche est préconisée en maternelle (M.E.N. 2015), certaines structures travaillent en partenariat avec des associations comme *DULALA* à Montreuil, *Famille Langues Cultures* au Mans ou *Familangues* à Strasbourg (voir leurs sites web pour plus d'informations) et certains projets et pratiques ont été suivis et analysés par des chercheurs (Bezault & Candelier 2015; Helot & Young 2006; Krüger, Thamin & Cambrone-Lasnes 2016; Mary & Young 2018).

Pour faire le lien entre les familles et la structure, entre langue(s) de la maison et langue(s) de la structure, rien de plus évident mais de faire venir les familles qui parlent ces langues à la structure afin de les partager avec tous. Evident peut-être, mais pas toujours facile. Du fait que beaucoup de ces parents se sentent en insécurité linguistique dans la langue de la structure, peu familiers avec la culture et les attentes sociales y associées, ils subissent une certaine réticence à rester dans la structure pour y participer à des activités. Un réel travail pour rassurer et accompagner les parents dans cette démarche est nécessaire. Mais comment faire ce travail lorsque l'on ne parle pas la langue de l'Autre ? En tant que professionnel(le), il est notre devoir d'aller vers les familles et d'essayer de communiquer par gestes, avec des sourires, en utilisant des images, le dessin. L'essentiel c'est d'être accueillant(e), de traiter l'autre comme une personne, faire preuve d'humanité et d'empathie, sans porter de jugement car tout est dans le regard.

Ces actions rendent visible la variété des langues connues par les familles et les présentent comme étant légitimes, utiles et d'un intérêt pour tous les membres de la communauté éducative. Par de telles initiatives, un message important est envoyé aux locuteurs et locutrices de langues autres que la langue de la structure éducative : votre langue est la bienvenue ici, elle a une place dans l'éducation de vos enfants. Un autre message non moins important est également envoyé aux locuteurs et locutrices de la langue de la structure/la langue dominante : notre langue commune est une langue parmi d'autres et toutes les langues de notre communauté éducative peuvent contribuer à l'éducation de nos enfants.

Pour l'enfant qui ne parle pas encore la ou les langue(s) de la structure, la reconnaissance de sa ou ses langue(s) familiale(s) non seulement le rassure et favorise son bien-être, mais peut également grâce à l'affirmation de son identité devenir source de motivation pour s'investir dans les apprentissages (Cummins & Early 2011). Pour tous les enfants, leurs familles et le personnel de la structure, la découverte d'autres langues et cultures, ainsi que d'autres façons de faire et de voir le monde les encourage à s'ouvrir à l'altérité et à se familiariser avec l'inconnu.

3. Conclusions

Les politiques linguistiques inclusives pratiquées par les professionnel(le)s permettent :

- d'inclure toutes les langues et cultures pour affirmer les identités multiples des enfants,
- aux enfants et aux familles d'utiliser toutes leurs ressources pour communiquer et créer du sens,
- aux enfants de participer et s'impliquer dans les activités, même si leurs connaissances de la ou des langue(s) de la structure sont limitées,
- aux parents de se sentir reconnus et bienvenus et ainsi instigués à encore plus s'impliquer dans le parcours éducatif de leur enfant,
- aux professionnel(le)s d'étayer et de soutenir les apprentissages des enfants même s'ils/elles ne sont pas bi/plurilingues eux/elles-mêmes,
- à tous les apprenant(e)s de développer activement une appétence pour la littérature...

Il suffit d'apprendre quelques mots et de faire quelques petits pas vers l'Autre :

« Il a suffi de peu de choses ... : un peu d'invention, un peu d'humanité. Apporter un aménagement linguistique dans la classe signifiait, dans ce cas, reconnaître la représentation d'une autre culture, et le respect de celle-ci. »
(Dahoun 1995, p.51)

4. Remerciements

Nous remercions Sefa Demir (étudiant en Master MEEF à l'Université de Strasbourg) pour son témoignage personnel.

5. Bibliographie

- August, Diane & Shanahan, Timothy (2006). *Developing literacy in second-language learners : Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. Mahwah, New Jersey : Centre for Applied Linguistics.
- Bezault, Elsa & Candelier, Michel (2015). Former aux concepts et à la pratique de l'éveil aux langues pour l'animation périscolaire. Dans : *Migrations Société*, 6, pp.85-100.
- Bialystok, Ellen (2011). Reshaping the mind : The benefits of bilingualism. Dans : *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 65(4), pp.229-235.
- Bialystok, Ellen (2018). Bilingual education for young children : Review of the effects and consequences. Dans : *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), pp.666-679.
- Blanchet, Philippe (2016). *Discriminations : Combattre la glottophobie*. Paris : Éditions Textuel.
- Bonacina-Pugh, Florence (2012). Researching 'practiced language policies' : Insights from conversation analysis. Dans : *Language Policy*, 11(3), pp.213-234.
- Candelier, Michel (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cummins, Jim (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. Dans : *Sprogforum*, 19, pp.16-20.
- Cummins, Jim (2003). Challenging the construction of difference as deficit : Where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth ? Dans : Trifonas, Peter P. (dir.), *Pedagogies of difference : Rethinking education for social change*. London : Routledge, pp.41-60.
- Cummins, Jim (2008). Total immersion or bilingual education ? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. Dans : Ramseger, Jörg & Wagener, Matthea (dir.), *Chancenungleichheit in der Grundschule : Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp.45-55.
- Cummins, Jim (2014). L'éducation bilingue : Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? Dans : Nocus, Isabelle ; Vernaoudon, Jacques & Paia, Mirose (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp.41-63.
- Cummins, Jim & Early, Margaret (2011). *Identity texts : the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent : Trentham Books.
- Dahoun, Zerdalia (1995). *Les couleurs du silence : Le mutisme des enfants de migrants*. Paris : Calmann-Lévy.
- Di Meo, Stéphane ; Van Den Hove, Claire ; Serre-Pradère, Geneviève ; Simon, Amalini ; Moro, Marie Rose & Baubet, Thierry (2015). Le mutisme extra-familial chez les enfants de migrants : Le silence de Sandia. Dans : *L'information psychiatrique*, 91(3), pp.217-224.
- Genesee, Fred ; Lindholm-Leary, Kathryn ; Saunders, William L. & Christian, Donna (2006). *Educating English language learners : A synthesis of research evidence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hélot, Christine (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : l'Harmattan.
- Hélot, Christine & Young, Andrea (2006). Imagining multilingual education in France : A language and cultural awareness project at primary level. Dans : García, Ofelia ; Skutnabb-Kangas, Tove & Torres Guzmán, Maria E. (dir.), *Imagining multilingual schools : Languages in education and globalization*. Clevedon, UK : Multilingual Matters, pp.69-90.

- García, Ofelia & Li Wei (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. London : Palgrave Macmillan.
- Gkaintartzi, Anastasia & Tsokolidou, Roula (2011). "She is a very good child but she doesn't speak" : The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. Dans : *Journal of Pragmatics*, 43, pp.588-601.
- Kervran, Martine (2006). *Les langues du monde au quotidien*. Rennes : Scérén-CRDP de Bretagne.
- Kervran, Martine (2013). *Les langues du monde au quotidien : une approche interculturelle (cycle 1)*. Rennes : CRDP.
- Krüger, Ann-Birte ; Thamin, Nathalie & Cambrone-Lasnes, Stella (dir.) (2016). *Diversité linguistique et culturelle à l'école : Accueil des élèves et formation des acteurs* (No. 11). Paris : L'Harmattan.
- Lourenço, Mónica & Andrade, Ana Isabel (2014). Promoting phonological awareness in pre-primary education : Possibilities of the 'awakening to languages' approach. Dans : *Language Awareness*, 23(4), pp.304-318.
- Mary, Latisha & Young, Andrea S. (2018). Parents in the playground, headscarves in the school and an inspector taken hostage : Exercising agency and challenging dominant deficit discourses in a multilingual pre-school in France. Dans : *Language, Culture and Curriculum*, 31(3), pp.318-332.
- M.E.N. – Ministère de l'Éducation nationale, France (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 26/03/2015, Paris : MEN.
- Moons, Caroline (2010). *Kindergarten teachers speak : Working with language diversity in the classroom*. Mémoire de maîtrise inédite, McGill University, Montréal.
- OCDE (2010). *Combler l'écart pour les élèves immigrés : Politiques, pratiques et performances*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- ONU (1989). *Convention internationale des droits de l'enfant*. Adopté par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 20 novembre 1989.
- Rezzoug, Dalila ; De Plaën, Sylvaine ; Bensekhar-Bennabi, Malika & Moro, Marie Rose (2007). Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. Dans : *Le Français aujourd'hui*, 2007/3 (n° 158), pp.58-65.
- Ruíz, Richard (1984). Orientations in language planning. Dans : *NABE : The Journal for the National Association for Bilingual Education*, 8(2), pp.15-34.
- Skutnabb-Kangas, Tove (2009). What can TESOL do in order not to participate in crimes against humanity ? Dans : *TESOL Quarterly*, 43, pp.340-344.
- Thomauske, Nathalie (2011). The relevance of multilingualism for teachers and immigrant parents in early childhood education and care in Germany and in France. Dans : *Intercultural Education*, 22, pp.327-336.
- Young, Andrea S. & Mary, Latisha (2016). Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation. Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. Dans : *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (NRAS)*, 73(1), pp.75-94.

6. Sitographie

AFALAC – Association Famille Langues Cultures : www.famillelanguescultures.org

DULALA – D'une langue à l'autre : www.dulala.fr

EDiLiC – Éducation et Diversité Linguistique et Culturelle : www.edilic.org

Élodil – Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : www.elodil.umontreal.ca

EOLE – Éducation et ouverture aux langues à l'école : <http://eole.irdp.ch/eole/>

Ethnologue – Languages of the World : www.ethnologue.com

Familangues : www.familangues.org

Newbury Park Primary School : www.newburyparkschool.net/lotm/index.html

NRPSI – National Register of Public Service Interpreters : www.nrpsi.org.uk/news-posts/Language-Identification-Chart.html

Omniglot – the online encyclopedia of writing systems and languages : www.omniglot.com

L'auteure

Andrea S. Young est sociolinguiste, professeure des universités en anglais à l'université de Strasbourg (ESPE, école supérieure du professorat et de l'éducation) et membre du GEPE (Groupe d'études sur le plurilinguisme européen). Elle est très impliquée dans le développement de modules de formation pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école avec un intérêt particulier pour l'école maternelle.

I.3 Collaboration avec les parents : exemples luxembourgeois

Claudine Kirsch, Université du Luxembourg

1. Introduction

Le travail avec les parents, les entretiens avec les parents, les réunions de parents, la participation des parents et le partenariat éducatif sont quelques-uns des nombreux termes qui sont utilisés dans le cadre de la collaboration entre les parents et le personnel éducatif. Dans ce chapitre, je m'intéresse à deux études luxembourgeoises et je présente les points de vue de quelques parents et professionnel(le)s au sujet de la collaboration. Je les mets en contexte en tenant compte de mon expérience personnelle avec des éducateurs et éducatrices en Angleterre, présentée au chapitre 2, et d'études internationales, présentées au chapitre 3. Pour terminer, je montrerai à l'aide d'exemples concrets, tirés de notre projet *MuLiPEC*, comment la collaboration entre les parents et les professionnel(le)s de la petite enfance peut être organisée.

2. Participation des parents dans des structures d'accueil des jeunes enfants à Londres : expérience personnelle

Mon expérience de la collaboration entre parents et professionnel(le)s provient d'une structure d'accueil de jeunes enfants londonienne où mes deux fils fréquentaient la crèche. Dans le texte qui suit, j'aborde le contenu des comptes rendus oraux et écrits que nous avons reçus chaque jour, chaque semaine, chaque trimestre et chaque semestre.

Chaque jour, une éducatrice – en général celle qui était responsable de notre fils, me racontait (ou à mon mari) le déroulement de la journée de notre enfant. Nous recevions également un petit compte-rendu indiquant ce qu'il avait mangé et en quelle quantité, quand et combien de temps il avait dormi, quelles activités il avait fait et avec qui et combien de fois il avait été changé (ou était allé aux toilettes). Nous devions le signer lorsque quelque chose de particulier était arrivé ou lorsque nous devions apporter quelque chose. Chaque semaine, nous recevions un compte-rendu contenant deux courtes observations s'inspirant du cadre de référence applicable en Angleterre. Selon ce cadre de référence, les enfants doivent être stimulés dans les six domaines suivants : (1) communication, langue et littérature, (2) résolution de problèmes, réflexion et mathématiques, (3) développement personnel, social et émotionnel, (4) développement créatif, (5) développement physique et (6) connaissance et compréhension du monde. Le compte-rendu remis aux parents contenait deux observations concernant ces domaines, des propositions d'activités complémentaires à la crèche et à la maison ainsi que des informations générales. Par exemple, nous avons appris en octobre 2011 que cette semaine-là, notre fils de deux ans et demi avait joué avec une pelle dans le bac à sable et qu'il tournait les pièces de puzzle de manière à ce qu'elles y rentrent. Nous avons également appris comment l'éducatrice et lui communiquaient lors de ces activités. Deux photos illustraient ces scènes. L'éducatrice ajoutait que notre fils était en train d'apprendre à se servir d'outils de façon plus précise et nous conseillait de faire du découpage avec lui, avec des ciseaux adaptés, afin de stimuler ses capacités psychomotrices. Chaque trimestre, on nous remettait un compte-rendu écrit qui résumait le processus d'apprentissage de l'enfant et son développement au regard des six domaines du cadre de référence. Nous avons ainsi lu, en décembre 2010, que notre fils de 21 mois apprenait beaucoup de nouveaux mots et utilisait bien ses compétences linguistiques avec ses camarades :

« [Nom de l'enfant] a commencé à former des phrases, à parler beaucoup. Il apprend rapidement de nouveaux mots. Il a également commencé à utiliser la langue comme un "pouvoir". Il se fait ainsi de nouveaux amis. »

Enfin, tous les six mois, nous rencontrions l'éducatrice responsable de notre fils pour un entretien formel, lors duquel les progrès de l'enfant à la crèche et à la maison étaient consignés par écrit et les étapes suivantes définies.

Grâce à ces observations et ces comptes rendus, nous étions bien informés et au courant du développement de notre enfant. Les différents acteurs (éducateurs et éducatrices, parents, autres institutions) communiquaient bien entre eux et les parents bénéficiaient aussi partiellement d'un droit de regard. Par exemple, je n'ai pas autorisé, comme le voulait la crèche, qu'un orthophoniste vienne travailler avec mon fils qui commençait à bégayer à deux ans. L'éducatrice imputait son bégaiement au bilinguisme. En tant que scientifique, j'ai pu expliquer qu'il n'y avait pas de lien entre ces facteurs et que notre fils n'avait pas de besoins particuliers.

Cet exemple doit surtout servir à illustrer le sujet et ne doit pas être considéré comme un simple modèle pour le Luxembourg, d'autant plus que toutes les pratiques font partie d'un contexte social et national spécifique. On peut également se demander dans quelle mesure cette documentation minutieuse ne crée pas elle-même les anomalies et ne déstabilise pas ou ne met pas sous pression des parents qui disposent d'une expertise pédagogique moins reconnue officiellement. D'un autre côté, cette démarche montre aussi qu'un échange continu et axé sur les processus ne doit pas être si complexe et que quelques courtes observations, quelques photos et entretiens peuvent contribuer de manière essentielle à la transparence de la pratique pédagogique et à l'intégration des parents. Rétrospectivement, on peut dire, pour résumer, que l'échange entre les parents et les professionnel(le)s était, de notre point de vue, de très bonne qualité, que nous avons une bonne connaissance des activités de la crèche, mais que nous y participions peu nous-mêmes.

3. Collaboration avec les parents

Ce chapitre est basé sur des études empiriques et commence par une description de la pertinence de la collaboration du personnel pédagogique et des parents et de ses objectifs. Je mets ensuite en lumière les points de vue des parents et du personnel sur la coopération, j'attire l'attention sur les formes de collaboration et je fais état de résultats empiriques sur l'efficacité de la coopération.

3.1 Pertinence et objectifs de la collaboration

La collaboration avec les parents est un aspect incontesté du travail des éducateurs et éducatrices. Elle repose notamment sur le constat que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils peuvent établir des liens significatifs entre leurs différents espaces de vie. Les enfants relient les expériences, les connaissances et les pratiques issues de différents contextes et apprennent en construisant sur l'existant. Gregory (2001) et Kenner (2004), par exemple, le démontrent à l'aide de recherches menées sur des enfants plurilingues dans le domaine du langage écrit. La mission des adultes consiste à aider les enfants à construire ces liens.

La collaboration avec les parents est au centre de nombreux programmes éducatifs et est considérée, selon les rapports de l'OCDE, comme un prérequis important pour la réussite scolaire des enfants (Taguma, Litjens & Makowiecki 2012). Betz (2015, p.6) fait référence à la littérature et énumère plusieurs objectifs qui sont souvent associés à une bonne collaboration. Premièrement, il s'agit souvent d'améliorer la communication avec les parents et de définir des objectifs partagés entre eux et le personnel éducatif. Deuxièmement, la collaboration doit soutenir le développement de l'enfant, au sein de la structure éducative et au domicile des parents. Le troisième objectif est de renforcer les compétences des parents. Grâce à des entretiens avec le personnel ou à des formations destinées aux parents, ces derniers peuvent réfléchir à leurs pratiques éducatives et obtenir des conseils utiles. Cette démarche s'adresse plus particulièrement aux parents socialement défavorisés ainsi qu'aux migrants. On espère qu'un bon soutien puisse améliorer la volonté d'apprendre et l'apprentissage des enfants. Ainsi, la collaboration a également pour objectif de lutter contre les inégalités éducatives. Betz (2015) prend toutefois ses distances par rapport à ces nombreuses promesses, manquant souvent d'un solide socle de recherche et qui considèrent fréquemment, dans une approche déficitaire, que certains groupes de parents sont moins compétents (voir également son article dans le présent recueil).

En fonction du contexte, différentes expressions sont utilisées pour désigner la collaboration entre les parents et le personnel éducatif. En zone anglophone, l'expression 'participation des parents' (*parent involvement*) est très répandue (Lengyel & Salem 2016). La participation des parents doit notamment être mise en œuvre dans un esprit de partenariat et d'égalité afin que les parents et le personnel puissent prendre des décisions ensemble. En Allemagne, on utilise depuis des années l'expression 'partenariat éducatif' (*Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*). Elle indique elle aussi que les parents et le personnel portent une responsabilité commune et qu'ils sont ou devraient être partenaires de l'éducation de l'enfant. Betz (2015) fait remarquer que ces discours sur la participation et le partenariat masquent les différences de rôles et les rapports de force entre les acteurs. Les parents et le personnel éducatif ne sont pas égaux. Privilégié par Lengyel, car il s'intéresse davantage à la communication et au processus de coopération, le terme de collaboration est plus neutre et moins normatif (Lengyel & Salem 2016).

Les paragraphes suivants de ce chapitre présentent des résultats empiriques sur la collaboration avec les parents. Il convient toutefois de souligner que la plupart des études ont été réalisées dans des écoles et non dans des structures d'accueil de jeunes enfants et qu'elles explorent des questions différentes. Betz et coll. (2017) font par conséquent remarquer qu'il existe peu d'éléments pour justifier de manière empirique un partenariat entre les parents et le personnel éducatif.

3.2 Les points de vue des parents et du personnel éducatif

Quelques études réalisées en Allemagne se sont intéressées à ce que pensaient les parents et le personnel éducatif de la collaboration dans les structures d'accueil de la petite enfance. L'enquête quantitative de Fthenakis et coll. (1995) fait ressortir un large consensus des parents et du personnel en ce qui concerne les contenus et les formes de la collaboration. Ainsi, tous étaient d'accord pour dire que les comptes rendus sur le comportement et le développement de l'enfant sont importants et que les conversations informelles, les courriers aux parents et les fêtes offrent de bonnes opportunités de collaboration. Mais les parents ne souhaitent pas seulement échanger. Textor (1992) rapportait déjà que les parents souhaitent s'engager et jouer un rôle plus actif. Ils sont par exemple prêts à jardiner au sein de la structure. Ils font par ailleurs preuve d'une grande soif d'apprendre et répondent positivement aux formations qui leur sont proposées et aux suggestions sur l'éducation des enfants. Honig et coll. (2004) soulignent que les parents souhaitent recevoir des informations sur le développement des enfants et pouvoir participer aux décisions essentielles. La réalité est tout autre et laisse de nombreux parents mécontents. L'étude de Camehl et coll. (2015) affiche des résultats semblables : les parents n'y sont que peu satisfaits des possibilités de participation. Dans l'enquête de Hachfeld et coll. (2016), la participation a également été classée comme étant très importante par les parents.

Betz et coll. (2017) présentent plusieurs études allemandes et internationales qui s'intéressent au point de vue du personnel éducatif. Ils en déduisent que la coopération avec les parents est considérée comme positive, même si, en fin de compte, c'est en général le personnel éducatif qui initie les activités et prend les décisions importantes. Les parents sont davantage invités à participer aux fêtes et aux activités communes qu'à s'impliquer dans la mise au point de projets ou les décisions importantes (voir également Viernickel et coll. 2013). Le personnel semble surtout se préoccuper du bon déroulement de la vie quotidienne. Les parents peuvent y contribuer en s'adaptant et en aidant les enfants à s'habituer aux pratiques et aux routines de la structure éducative. Globalement, les parents sont plus des bénéficiaires que de véritables partenaires. Ces résultats s'expliquent, d'une part, par la conception instrumentale qu'a le personnel éducatif du partenariat et, d'autre part, par la vision déficitaire que portent quelques éducateurs et éducatrices sur certains parents (Betz et coll. 2017). Les parents immigrés ou de milieux socio-économiques défavorisés, en particulier, sont souvent considérés comme ayant des déficits. Ce regard négatif qu'a le personnel éducatif explique peut-être la raison pour laquelle ces parents semblent plus difficilement accessibles et passent moins souvent la porte des structures éducatives. De nombreux facteurs influencent la qualité et l'intensité de la collaboration. Pour les parents, il s'agit notamment de leur propre histoire (Betz 2015), de leur statut socio-économique (Arnold et coll. 2008), de leurs compétences linguistiques (Betz 2015 ; MacPhee et coll. 2017), de leurs visions, expériences et attentes (MacPhee et coll. 2017) ainsi que de leurs conditions de vie actuelles (Betz 2015 ; Reynolds et coll. 2017).

3.3 Formes de collaboration

Ho Sui-Chu et Willms (1996) distinguent quatre formes de participation des parents en milieu scolaire, que l'on retrouve encore aujourd'hui dans les études empiriques. La première forme est appelée « discussion » : les parents parlent de l'école avec leurs enfants (MacPhee et coll. 2017). La deuxième forme est la « surveillance » : les parents font les devoirs avec leurs enfants, leur proposent des livres et des jeux dans la langue de l'enseignement ou leur font de la lecture à voix haute (ibid.). Dans la troisième forme, « lien domicile des parents – institution », les parents contactent les enseignant(e)s afin d'obtenir des informations sur les processus d'apprentissage et les compétences des enfants. La dernière forme est le « bénévolat », où les parents organisent et participent à des activités à l'école (ibid.). Pour Ho Sui-Chu et Willms (1996), les trois premières formes sont les plus importantes, ce qui a été confirmé par une méta-analyse de 46 études réalisée par Ma et coll. (2016). Ces trois formes ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves.

Dans la petite enfance, la troisième et la quatrième forme de collaboration semblent particulièrement pertinentes, car elles impliquent un échange et une participation active aux activités. Viernickel et ses collègues (2013) rapportent que les échanges informels et les entretiens individuels sont des pratiques largement répandues dans les structures d'accueil des enfants. Toutefois, comme évoqué ci-dessus, les possibilités de participation sont plus réduites (Camehl et coll. 2015 ; Honig et coll. 2004). Selon Reynolds et coll. (2017), la collaboration avec les parents doit être institutionnalisée afin de fonctionner et de pouvoir être efficace. C'est pourquoi la coopération et la promotion de la coopération sont un axe prioritaire de nombreux programmes d'aide et de formations. Ce fut par exemple le cas du projet *FörMig*, qui soutenait la collaboration du personnel éducatif et des parents (Gogolin & Michel 2010). Cependant, le type de collaboration dépendait, là encore, des différents acteurs. La fréquence de l'échange oscillait entre rare et systématique. Quelques parents ont organisé des cafés des parents, d'autres sont venus à l'école pour présenter leur culture à l'aide de la « valise de lecture », d'autres encore ont produit eux-mêmes ce type de support et se sont considérés comme des expert(e)s (ibid.).

Dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, les formes de collaboration parentale peuvent aussi s'expliquer à l'aide des « modes de collaboration », déterminés de manière empirique par Thiersch (2006) (voir également Lengyel & Salem 2016). Thiersch distingue quatre types de collaboration en partant des attentes des parents. En réalité, ces modes peuvent se chevaucher. Dans le « mode de l'identification », les parents souhaitent être au courant de tout ; dans le « mode de la délégation », ils délèguent la mission éducative à la crèche et souhaitent obtenir des conseils pratiques uniquement en cas de besoin. D'autres parents souhaitent être conseillés (« mode du besoin de conseils ») ou soutenus (« mode du soutien ») dans le domaine de l'éducation. Dans le « mode de l'identification », les parents souhaitent échanger quotidiennement et obtenir des comptes rendus concernant le développement de leur enfant (Fthenakis et coll. 1995 ; Honig et coll. 2004). En revanche, aucun des modes décrits n'expliquerait le souhait ou l'espoir d'une participation active (Camehl et coll. 2015 ; Textor 1992). Thiersch (2006) a également identifié quatre modes de collaboration du point de vue des professionnel(le)s. Certains tracent une limite et montrent aux parents qu'ils sont responsables, en tant que professionnel(le)s, de l'organisation du quotidien (« mode de la limite »). D'autres s'efforcent d'avoir une relation personnelle avec les parents (« mode de l'attention personnelle »). Certains éducateurs et éducatrices supposent que les parents ne disposent pas de suffisamment de savoir pour éduquer des enfants et souhaitent les informer (« mode de l'information »). À l'opposé, il existe des professionnel(le)s qui reconnaissent les compétences des parents et leur demandent de participer à la vie quotidienne (« mode de l'orientation capacitaire »). Les possibilités de participation des parents sont étroitement liées aux points de vue et aux idées des professionnel(le)s, par exemple au fait qu'ils ou elles agissent selon le mode de la limite ou de l'orientation capacitaire. L'échange d'information avec les parents va de pair avec le mode de l'attention personnelle ou éventuellement celui de l'information.

3.4 Efficacité de la collaboration avec les parents

L'importance de la participation des parents à l'école primaire et dans la petite enfance est souvent soulignée. Selon Betz et coll. (2017), l'efficacité de la coopération est cependant moins bien explorée, en particulier dans la petite enfance, si bien qu'il y a moins de preuves empiriques pour justifier la collaboration. Dans ce qui suit je présente quelques études réalisées dans des écoles.

Les résultats empiriques prouvent que la collaboration du personnel éducatif et des parents a une influence positive sur la pratique éducative des parents, qu'elle modifie leur attitude et leurs attentes et peut accroître leur participation à l'éducation de leurs enfants. Il en résulte que les enfants ont plus de temps pour apprendre, sont plus motivés et augmentent leurs attentes (Hayakawa et coll. 2013 ; Reynolds et coll. 2017). L'étude quantitative d'Arnold et coll. (2008) établit par exemple un lien entre la participation des parents et les premières expériences d'écriture. Si les parents sont impliqués dans l'éducation non formelle dès la petite enfance, il est plus probable qu'ils s'impliqueront également plus tard, à l'école.

La participation des parents a également une influence positive sur le personnel éducatif. Les éducateurs et éducatrices qui connaissent les ressources des enfants les respectent davantage et adaptent les activités éducatives à leurs besoins. Ils ou elles s'appuient sur ces ressources et aident les enfants à créer des liens entre leurs différents espaces de vie (Kenner & Ruby 2013). Si les enfants perçoivent que leurs ressources linguistiques et culturelles sont reconnues, leur motivation, leur confiance et leur participation au processus d'apprentissage augmentent. Ils se sentent également renforcés dans leur identité (Cummins 2009 ; Naqvi et coll. 2012 ; Wells Rowe & Miller 2016). De plus, le personnel éducatif est davantage enclin à expliciter ses propres valeurs et attentes, à favoriser le développement d'une compétence interculturelle et à adopter une attitude réflexive (Lengyel & Salem 2016).

Enfin, la participation des parents influence les enfants en augmentant leur bien-être. De plus, la coopération a un impact sur leur développement émotionnel, social, cognitif et langagier. Les études indiquent une volonté d'apprentissage des enfants accrue, un engagement plus profond et une meilleure réussite scolaire (Cummins 2009).

4. Attentes et souhaits des parents au Luxembourg

Dans ce chapitre, j'aborde deux enquêtes réalisées auprès des parents et du personnel éducatif et qui nous permettent de découvrir leurs points de vue sur la collaboration. Merci de noter que ces études ne sont pas représentatives.

4.1 Enquête auprès des parents

Au printemps 2018, une éducatrice du projet *MuLiPEC* (cf. chapitre 5) a demandé aux parents dont les enfants fréquentaient une crèche de répondre par écrit à deux questions : Qu'entendez-vous par collaboration ? Que souhaiteriez-vous ? Au total, 13 parents y ont répondu, en majorité des mères. L'analyse des réponses montre que la participation des parents est comprise ou comme un échange ou comme une participation active. Voici deux exemples.

- *Je trouve super d'avoir ce livret pour pouvoir échanger des informations.*
- *Les entretiens d'évaluation sont aussi une bonne idée.*
- *Ce serait bien d'organiser, si possible, des conférences sur différents thèmes.*

(Enquête, mère 1)

- *Participer aux activités avec le groupe : aller se promener, lire quelque chose, etc.*
- *Avoir la possibilité de voir comment son enfant se comporte dans son groupe, pendant les repas et les jeux, avec les autres enfants.*

(Enquête, mère 2)

Les réponses des personnes interrogées étaient complexes. Ainsi, les parents ont formulé des définitions (« Le travail avec les parents est l'échange entre les parents et le personnel éducatif »), suggéré des contenus pour la collaboration et/ou proposé des manières de transmettre l'information. Six parents ont abordé précisément la communication et expliqué que l'échange les aide à soutenir le travail des éducateurs et éducatrices. Les parents souhaitent également avoir des informations sur leurs enfants. Deux des personnes interrogées ont évoqué l'échange quotidien, écrit et oral, concernant le déroulement de la journée de l'enfant, déjà pratiqué dans la crèche. Cinq parents ont évoqué les entretiens de développement trimestriels ou semestriels. Curieusement, une seule personne a attiré l'attention sur l'apprentissage, et ce, seulement par rapport à l'acquisition du luxembourgeois. Les parents souhaitent plutôt des informations concrètes sur la participation de l'enfant, son comportement, son autonomie et sa relation aux éducateurs et éducatrices et aux autres enfants. Les comptes rendus de développement décrits au chapitre 2 et correspondant à ma propre expérience à Londres étaient bien plus complexes : ils portaient sur plusieurs domaines de développement, résumaient les progrès et définissaient des objectifs d'apprentissage pour le futur proche, à la maison et à la crèche. Aucun des parents interrogés au Luxembourg n'a évoqué le souhait d'obtenir des indications ou des conseils sur la manière d'aider leur enfant à la maison ou de s'appuyer sur les expériences faites en crèche. Les parents semblaient principalement agir dans le « mode de l'identification » et non dans celui du « besoin de conseils » ou du « soutien » (Thiersch 2006) et se considérer davantage comme les destinataires d'informations (Betz et coll. 2017). Une seule personne a évoqué la possibilité de se former grâce au personnel éducatif, par exemple dans le cadre de conférences. Une seule autre personne a écrit vouloir partager une partie de sa culture avec le personnel éducatif. Et finalement, deux personnes ont mentionné que l'échange favorisait le respect mutuel.

Outre le souhait d'échanger, huit des 13 parents interrogés ont exprimé le souhait de participer. Ils aimeraient par exemple prendre le petit-déjeuner avec les enfants ou jouer avec eux. La plupart ont expliqué qu'ils trouvaient important d'observer comment les enfants et les professionnel(le)s interagissaient et comment les enfants se comportaient dans un autre lieu. Une personne a fait remarquer qu'elle pourrait ainsi mieux comprendre l'organisation de la crèche. Les parents souhaitent donc plus obtenir des informations sur leur propre enfant que participer réellement ou créer un partenariat. Seuls deux parents ont indiqué qu'ils aimeraient organiser des activités ou des événements avec les éducateurs et éducatrices. En résumé, on peut dire que l'échange se concentre avant tout sur les enfants et leur comportement. Les parents souhaitent recueillir des informations sur leurs enfants, que ce soit par le biais d'entretiens individuels ou de visites à la crèche lors desquelles ils peuvent observer leurs enfants et participer aux activités. Ces parents se

rapprochent de ceux des études menées par Fthenakis et coll. (1995) et Honig et coll. (2004). Seule une personne voulait apporter sa propre expérience et sa culture à la crèche. Elle a ainsi exprimé que sa culture et celles des enfants de la crèche devaient être respectées (Lengyel & Salem 2016). Reste à comprendre pourquoi le désir de participation active et de partenariat a été si peu exprimé. Dans d'autres études, les parents l'ont formulé et n'étaient pas satisfaits des possibilités de participation et de coopération (Camehl et coll. 2015 ; Hachfeld et coll. 2016 ; Textor 1992). Ces 13 parents étaient-ils satisfaits de leur crèche ou n'accordaient-ils pas d'importance à une réelle participation ? Ces parents ont peut-être aussi implicitement conscience du déséquilibre des pouvoirs entre les parents et le personnel éducatif : ils comprennent qu'un véritable partenariat n'est guère possible (voir également Betz 2015).

4.2 Questionnaire adressé aux éducatrices et éducateurs

En 2016, Claudia Seele (SNJ) et moi-même avons mis au point un questionnaire, destiné au personnel, portant sur le profil linguistique des services d'éducation et d'accueil. Outre les informations générales sur la personne et sa situation professionnelle, ce questionnaire demandait aux participant(e)s leur point de vue sur l'éducation linguistique dans la petite enfance et quelle était leur expérience à ce sujet. Ils ou elles ont répondu à des questions ouvertes et évalué 51 déclarations portant sur l'éducation de la petite enfance, le développement du langage et le plurilinguisme. Le questionnaire comportait également une série de questions abordant la pratique quotidienne et laissant davantage d'espace aux expériences et aux souhaits de chacun(e). La partie consacrée à la collaboration avec les familles était composée à la fois de questions ouvertes et de neuf déclarations. Les participant(e)s cochaient leur degré d'approbation sur une échelle divisée en quatre parties, de *jamais* à *plusieurs fois par semaine*.

Tableau 1: Extrait du questionnaire destiné au personnel portant sur le profil linguistique des services d'éducation et d'accueil

Comment contactez-vous les familles et comment les intégrez-vous dans la démarche d'éducation linguistique ?

<i>Merci de cocher la case correspondant à votre réponse.</i>	Jamais	Env. 1 à 2 fois/an	Env. 1 à 2 fois/mois	Plusieurs fois par semaine
Échanges sur le thème du langage lors des conversations quotidiennes informelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entretiens de développement individuels, entre autres sur ce sujet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informations écrites adressées aux parents dans différentes langues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réalisation d'activités avec les parents dans le quotidien de la crèche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Réunion de parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Café/petit-déjeuner des parents	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soirées thématiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fêtes (Pâques, Noël, fête de l'été)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ventes de charité, vide-greniers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autres :				

En 2016, le questionnaire a été rempli par 103 éducateurs et éducatrices qui participaient à la phase pilote sur l'éducation plurilingue ainsi qu'à des formations sur ce thème, dispensées par Claudia Seele et moi-même.

Dans la partie qui suit, je présente les réponses aux déclarations sur les échanges quotidiens, les entretiens de développement et les activités communes, car elles sont étroitement liées aux résultats de l'enquête réalisée auprès des parents et évoquées dans le chapitre 4.1. Pour pouvoir analyser les données, j'ai attribué aux déclarations les valeurs suivantes : la valeur 1 était allouée à la réponse « jamais », la valeur 2 à la réponse « 1 à 2 fois/an », la valeur 3 à la réponse « 1 à 2 fois/mois » et la valeur 4 à la réponse « plusieurs fois par semaine ». Tous les résultats sont affichés dans le tableau 2 ainsi que dans les graphiques 1 à 3.

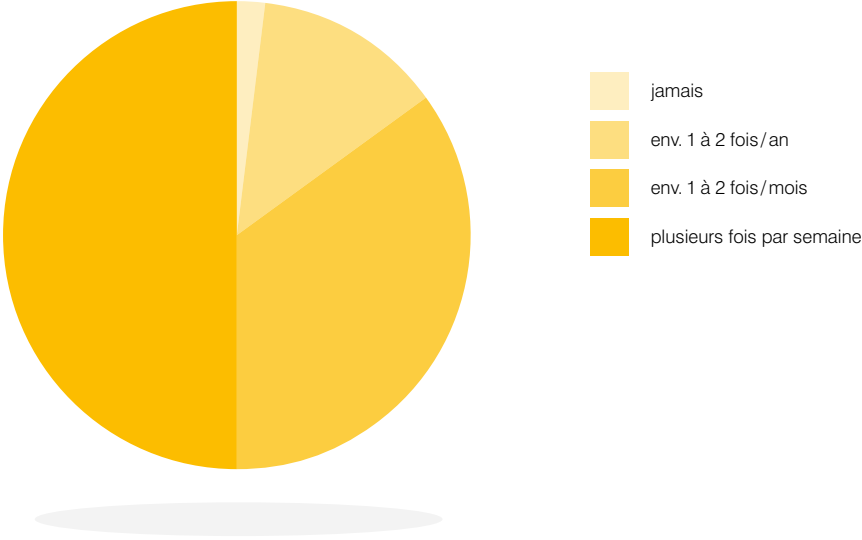
Tableau 2 : Collaboration avec les parents – résumé des résultats

Item	Nombre de participant(e)s	Min.	Max.	Médiane	Écart type
Échanges sur le thème du langage lors des conversations quotidiennes informelles	99	1	4	3,21	0,907
Entretiens de développement individuels, entre autres sur ce sujet	100	1	4	2,16	0,873
Informations écrites adressées aux parents dans différentes langues	102	1	4	2,65	1,001
Réalisation d'activités avec les parents dans le quotidien de la crèche	99	1	4	1,66	0,673
Réunion de parents	103	1	3	1,87	0,436
Café/petit-déjeuner des parents	103	1	3	1,60	0,691
Soirées thématiques	101	1	3	1,63	0,543
Fêtes (Pâques, Noël, été)	100	1	3	1,94	0,312
Ventes de charité, vide-greniers	101	1	4	1,50	0,642

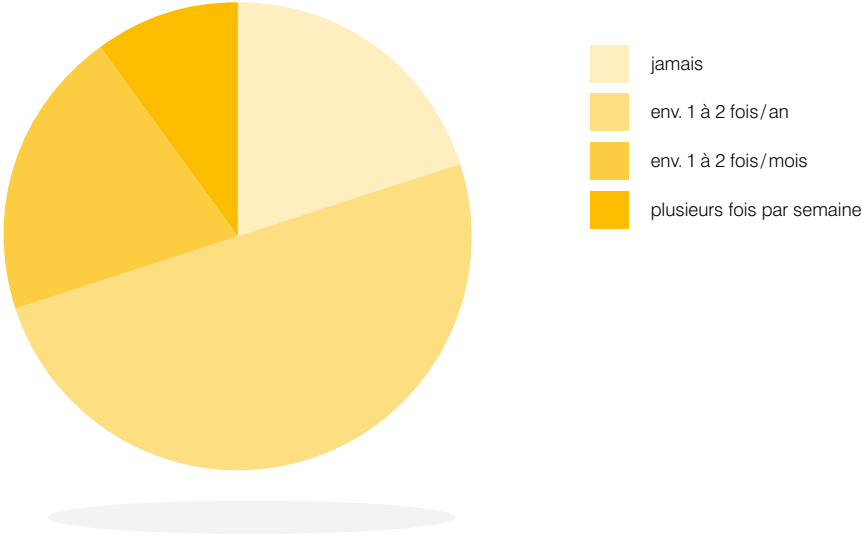
99 éducateurs et éducatrices ont répondu à la question sur les échanges. La valeur moyenne est de 3,21, ce qui montre que la plupart d'entre eux indiquent échanger avec les parents sur le thème du langage plusieurs fois par semaine dans le cadre de conversations informelles. Au total, 79,8 % des participant(e)s ont indiqué aborder ce sujet une à deux fois par mois ou plusieurs fois par semaine lors de ces conversations. On suppose que la plupart des professionnel(le)s réalisent des entretiens de développement individuels une à deux fois par an. L'analyse a montré que 22 % du personnel éducatif ne réalisent jamais d'entretien de développement, tandis que 49 % en organisent une à deux fois par an. Dans les commentaires, un(e) éducateur ou éducatrice a écrit qu'il ou elle rédigeait des « bilans de compétences », mais n'avait pas de contact direct avec les parents. Dans la même structure, une autre personne a confirmé élaborer uniquement des comptes rendus écrits. En conséquence, ces comptes rendus ne font l'objet d'aucune discussion. De plus, 29 % des participant(e)s ont indiqué qu'ils ou elles réalisaient des entretiens de développement plusieurs fois par semaine ou par mois. Ce pourcentage élevé pourrait indiquer que la formulation de la question prêtait à confusion.¹ Les activités réalisées avec les parents sont rares : 90,9 % du personnel éducatif ne propose jamais ou seulement une à deux fois par an des activités communes. Notons que 1 % des éducateurs et éducatrices indiquent organiser des activités avec les parents plusieurs fois par semaine. On ne trouve pas d'autres précisions dans les questions ouvertes. Au total, seulement huit des 103 personnes interrogées ont rédigé des explications sur ces trois questions : six d'entre elles répétaient la déclaration initiale et deux mentionnaient les comptes rendus de développement, comme précédemment évoqué.

¹ Si, par exemple, une structure comptant plus de 30 parents doit organiser au moins un entretien de développement individuel chaque année, il est clair que ces entretiens ont lieu plusieurs fois par mois – même si ce n'est pas avec le ou la même éducateur/-trice.

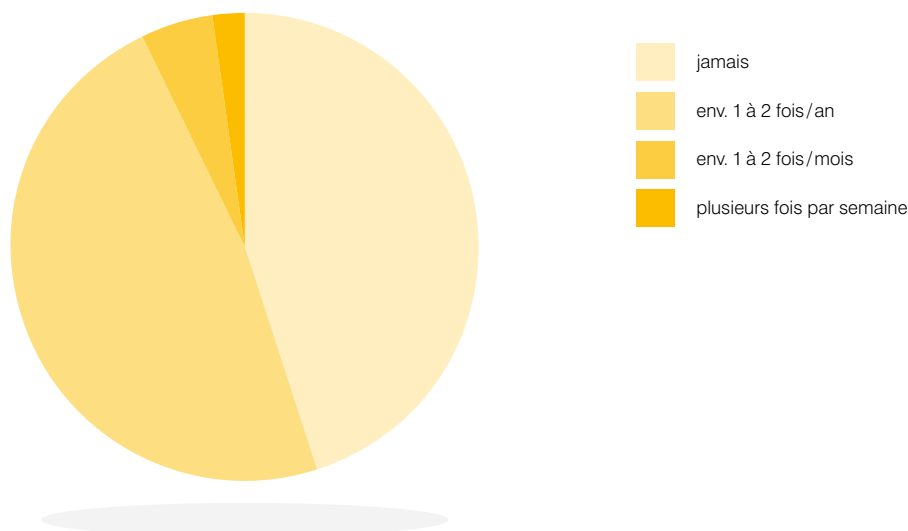
Graphique 1: Échanges sur le thème du langage lors des conversations quotidiennes informelles



Graphique 2: Entretiens de développement individuels, entre autres sur ce sujet



Graphique 3 : Réalisation d'activités avec les parents dans le quotidien de la crèche



Lorsque l'on compare ces déclarations aux études réalisées à l'étranger, on remarque des similitudes. Le personnel éducatif propose bien des échanges et, pour certains, des entretiens de développement individuels, mais les activités avec les parents sont très rares (Camehl et coll. 2015 ; Honig et coll. 2004 ; Viernickel et coll. 2013). Parmi les personnes interrogées, rares sont celles à agir selon le « mode de l'orientation capacitaire ». Une étude complémentaire pourrait fournir davantage d'informations sur les points de vue et les actions du personnel éducatif.

En résumé, nos enquêtes ont donné les résultats suivants : les parents interrogés souhaitent des échanges et des activités communes, ce qui, selon les dires du personnel éducatif, n'est que partiellement réalisé. Les conversations informelles et les comptes rendus de développement sont d'ores et déjà proposés, mais les activités communes ne sont pas monnaie courante. Le chapitre suivant décrit les activités que les professionnel(le)s ont réalisées avec les parents dans le cadre du projet de recherche *MuLiPEC*.

5. Activités réalisées avec les parents dans le cadre du projet *MuLiPEC*

L'objectif du projet *MuLiPEC* (*Development of Multilingual Pedagogies in Early Childhood*) est le développement d'une pédagogie plurilingue dans les structures d'éducation formelle et non formelle de la petite enfance. Cette étude interventionnelle est financée par le Fonds National de la Recherche et le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. D'une part, cette étude s'intéresse à la formation continue du personnel enseignant et éducatif et, d'autre part, analyse dans quelle mesure cette formation influence les attitudes, les connaissances et les pratiques des professionnel(le)s. Vous trouverez des informations détaillées sur le projet, des supports vidéo, le magazine *MuLiPEC* ainsi que les premiers résultats de l'étude sur le site internet <http://mulippec.uni.lu>.

5.1 Exemples : collaboration des parents dans deux crèches et une maison relais pour enfants

Les éducatrices de deux crèches ont invité les parents à chanter des chansons dans leur langue familiale ou à s'essayer aux danses traditionnelles avec les enfants. Parfois, les parents sont même venus vêtus de tenues traditionnelles ou ont apporté des objets typiques de leur environnement culturel. Les enfants ont ainsi pu découvrir certaines facettes d'autres cultures.

De temps à autre, les parents ont raconté des histoires. Dans la vidéo *Sproochen am Dialog mat den Elteren an enger Crèche* (<http://mulippec.uni.lu>), on voit que les enfants participent bien, même s'ils ne comprennent pas tous les détails de l'histoire italienne *Il pifferaio magico*. Le père et l'éducatrice aident les enfants à comprendre le texte en leur montrant les images du livre et en présentant l'histoire à l'aide de mimiques et de gestes. De plus, les parents ont été conviés à des fêtes et invités à participer à leur organisation. La fête de l'été en est un bon exemple : les parents avaient préparé un buffet composé de spécialités culinaires du monde entier, des jeux et de la musique des différents pays d'origine étaient proposés. Là encore, quelques parents et enfants avaient fièrement revêtu des tenues traditionnelles.

Les parents et les éducateurs et éducatrices présent(e)s ont fait preuve d'un grand engagement et l'affluence et l'enthousiasme étaient au rendez-vous. D'après une des éducatrices, tous les participant(e)s étaient satisfait(e)s et ont apprécié l'estime et le respect que cette fête a permis de mettre au jour.

Dans la maison relais pour enfants, les éducateurs et éducatrices ont créé un dictionnaire multilingue en 15 langues, regroupant des mots et des phrases souvent utilisés dans la structure, par exemple «eau», «lait», «viens» ou «ton père/ta mère va bientôt arriver». En voici une illustration :

« On va jouer? *Queres brincar?* (portugais), *Giochiamo?* (italien), *Hoćeš li se igrati sa nama?* (bosniaque), *Mi idemo se igrati?* (serbe), *Idziesz się ze mną bawić?* (polonais), *Bizimle oynamak ister misin?* (turc) et *Vil du gerne lege med os?* (danois) »

5.2 Des histoires avec iTEO

Les parents n'ont pas toujours le temps de participer aux activités avec les enfants à la crèche. L'application pour iPad iTEO peut alors jouer un rôle important. Elle permet à l'utilisateur ou à l'utilisatrice d'enregistrer des mots, des phrases ou des textes et de les modifier. L'application convient parfaitement pour initier les enfants aux langues et valoriser ces dernières. Les études montrent également que les enfants enrichissent ainsi leur répertoire linguistique, élargissent leurs compétences et développent une conscience métalinguistique (Kirsch 2017). Les éducatrices participant au projet MuLiPEC ont demandé aux parents d'enregistrer des chansons ou des histoires à la maison afin que les enfants puissent les écouter à la crèche avec le personnel éducatif. Si les parents racontaient une histoire, les enfants apportaient le livre à la crèche. Prof. Dr. Drorit Lengyel, de l'université de Hambourg, explique que ce projet :

« [...] est un exemple très réussi [...] où nous voyons comment Claudine Kirsch et ses collègues travaillent avec les parents grâce à cette application, même si ces derniers ne sont pas là. Ils peuvent par exemple enregistrer une chanson qui sera ensuite écoutée à la crèche. On voit très bien à quel point les enfants sont heureux et fiers lorsqu'ils voient que leurs parents participent et apportent quelque chose d'eux-mêmes, de leur culture familiale et de leur langue. » (Drorit Lengyel, février 2018)

La vidéo *Sproochen am Dialog mat den Elteren an enger Crèche* (<http://mulippec.uni.lu>) montre des enfants de deux à trois ans en train d'écouter des chansons et une histoire sur iTEO. On voit d'abord la chanson italienne *giro giro tondo*, chantée par un père italophone qui s'était rendu à la crèche ce matin-là pour chanter et danser avec les enfants. Ensuite, les enfants choisissent l'histoire «*Déi kleng Prinzessin : Ech wëll net an d'Bett*» de Tony Ross (2016), racontée par un couple de parents parlant luxembourgeois. Leur fille a apporté le livre à la crèche et montre les images de la petite princesse pendant qu'elle et ses camarades suivent les voix de ses parents. L'éducatrice aide la petite fille à tourner les pages, pose quelques questions et traduit les mots-clés en français. Puis, un petit garçon souhaite écouter la chanson russe enregistrée par son père. Il est heureux d'entendre sa voix, ce qui se reflète dans ses mimiques, ses gestes et son intonation. Lorsqu'on lui demande de quoi parle la chanson, il explique en français que c'est l'histoire d'un crocodile. La petite fille francophone est aussi impatiente d'entendre son père chanter *Pomme de reinette et pomme d'api*. À la deuxième écoute, un des enfants imite les gestes de l'éducatrice.

Ce petit film montre l'enthousiasme et l'attention des enfants. Ils suivent les chansons et l'histoire en différentes langues et écoutent attentivement. Lorsqu'ils participent souvent et activement à ce type d'activités, on peut supposer qu'ils développent leur conscience linguistique, leur ouverture aux langues et leur motivation à apprendre d'autres langues. Notons que les activités autour du livre stimulent les capacités linguistiques et narratives des enfants et les initient à l'apprentissage de la lecture. Raconter des histoires est un facteur clé de la réussite scolaire (Wells 1987). Cette activité développe l'intérêt, la motivation ainsi que les compétences linguistiques et métalinguistiques, mais contribue aussi à la construction de l'identité. Dans l'approche *multiliteracies* développée par Cummins (2004) au Canada, les enseignant(e)s produisent, avec les enfants et les parents, deux ou plusieurs livres multilingues. Ces livres personnels, pertinents d'un point de vue linguistique et culturel, que Cummins appelle *identity texts* (ibid.), sont multimodaux et composés de récits, de textes, d'illustrations, d'images et de photos. Les parents étaient chargés du texte dans leur langue familiale. Lorsque le personnel éducatif donne aux enfants la possibilité de produire ce type de textes et d'en parler, ils ouvrent un espace d'échange interculturel qui renforce l'identité des enfants et améliore leur confiance (Cummins 2009; Naqvi et coll. 2012; Wells Rowe & Miller 2016).

Le personnel éducatif peut ainsi s'appuyer sur les ressources linguistiques et culturelles des enfants et de leurs familles et y avoir recours à travers des activités. Ces mesures sont l'un des aspects d'une pédagogie linguistiquement et culturellement inclusive (Hélot 2008 ; Kenner & Ruby 2013).

Les exemples tirés des crèches et des maisons relais pour enfants illustrent seulement quelques-unes des innombrables possibilités dont disposent les professionnel(le)s pour instaurer un dialogue interculturel avec les parents : dictionnaire multilingue créé en collaboration avec les parents, activités dirigées par les parents et fêtes co-organisées par ces derniers, activités où les parents sont présents virtuellement grâce à l'application *ITEO*. Ces activités s'appuient sur le respect mutuel et favorisent l'estime de soi des parents et des enfants. De plus, elles incitent les enfants et les parents à des interactions linguistiques et sont source de joie et de plaisir. Les enfants peuvent alors développer une ouverture aux langues et aux cultures ainsi qu'un intérêt pour la communication avec leurs semblables.

6. Perspectives

Ce chapitre met en lumière certains des points de vue des parents et du personnel éducatif sur leur collaboration. Même si les études réalisées ne sont pas représentatives, elles révèlent tout de même des similitudes avec les études internationales. L'échange quotidien et les entretiens sur le développement des enfants sont intéressants pour les parents et le personnel éducatif. Toutefois, les activités réalisées avec les parents et les véritables partenariats sont rares et doivent d'abord être construits. Depuis des années, les partenariats éducatifs sont, en Europe et au-delà, un thème central et les scientifiques signalent, en partie sans fondement empirique, l'importance de la coopération (Betz et coll. 2017). Si l'on considère qu'au Luxembourg, le secteur de l'éducation non-formelle de la petite enfance ne s'est développé que tardivement, mais rapidement depuis environ 2005, on comprend que ces partenariats ne soient encore que peu répandus. Le cadre de référence national, qui exige des partenariats éducatifs et appelle le personnel éducatif à constituer des comités de parents, ne laisse planer aucun doute sur l'importance de la coopération (MENJE & SNJ 2018). Les guides et les manuels, par exemple le « Manuel d'élaboration des concepts d'action généraux » (SNJ 2017), ainsi que les conférences données par des expert(e)s internationaux, comme celle que nous avons documentée ici, confirment cette importance et donnent aussi un aperçu concret des étapes initiales ou complémentaires que le personnel éducatif peut suivre dans cet objectif.

7. Bibliographie

Arnold, David H. ; Zeljo, Alexandra & Doctoroff, Greta L. (2008). Parent Involvement in Preschool : Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development. Dans : *School Psychology*, 37(1), pp.74-90.

Betz, Tanja (2015). *Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien*. Gütersloh : Bertelsmann.

Betz, Tanja ; Bischoff, Stéphanie ; Eunicke, Nicoletta ; Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe ? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Bielefeld : Bertelsmann.

Camehl, Georg F. ; Stahl, Juliane F. ; Schober, Pia S. & Spieß, Katharina S. (2015). Höhere Qualität und geringere Kosten von Kindertageseinrichtungen – zufriedener Eltern ? Dans : *DIW Wochenbericht*, 82(46), pp.1105-1113.

Cummins, Jim (2004). Multiliteracies Pedagogy and the Role of Identity Texts. Dans : Leithwood, Kenneth ; McAdie, Pat ; Bascia, Nina & Rodrigue, Anne (dir.), *Teaching for Deep Understanding : Towards the Ontario Curriculum that we Need*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto and the Elementary Federation of Teachers of Ontario.

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

Fthenakis, Wassilios ; Nagel, Bernhard ; Strätz, Rainer ; Sturzbecher, Dietmar ; Eirich, Hans & Mayr, Toni (1995). *Neue Konzepte für Kindertageseinrichtungen : Eine empirische Studie zur Situations- und Problemdefinition der beteiligten Interessengruppen. Endbericht, Band 1-3*. München : Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Gogolin, Ingrid & Michel, Ute (2010). Kooperation und Vernetzung : Eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“. Dans : *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(4), pp.373-384.

Gregory, Eve (2001). Sisters and Brothers as Language and Literacy Teachers : Synergy Between Siblings Playing and Working Together. Dans : *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(3), pp.301-322.

Hachfeld, Axinja ; Anders, Yvonne ; Kuger, Suzanne & Smidt, Wilfried (2016). Triggering Parental Involvement for Parents of Different Language Backgrounds : The Role of Types of Partnership Activities and Preschool Characteristics. Dans : *Early Child Development and Care*, 186(1), pp.190-211.

Hayakawa, Momoko ; Englund, Michelle M. ; Warner-Richter, Mallory N. & Reynolds, Arthur J. (2013). The Longitudinal Process of Early Parent Involvement on Student Achievement : A Path Analysis. Dans : *National Head Start Association Dialog*, 16(1), pp.103-126.

Hélot, Christine (2008). Awareness Raising and Multilingualism in Primary Education. Dans : Hornberger Nancy H. (dir.), *The Encyclopedia of Language and Education*. New York : Springer.

Ho Sui-Chu, Esther & Willms, J. Douglas (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. Dans : *Sociology of Education*, 69, pp.126-141.

Honig, Michael-Sebastian ; Joos, Magdalena & Schreiber, Norbert (dir.) (2004). *Was ist ein guter Kindergarten ? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim et München : Juventa.

Kenner, Charmian (2004). *Becoming Biliterate : Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke-on-Trent : Trentham Books.

Kenner, Charmian & Ruby, Mahera (2013). Connecting Children's Worlds : Creating a Multilingual Syncretic Curriculum Through Partnership Between Complementary and Mainstream Schools. Dans : *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(3), pp.395-417.

Kirsch, Claudine (2017). Young Children Capitalising on Their Entire Language Repertoire for Language Learning at School. Dans : *Language, Culture and Curriculum*, 31(1), pp.39-55.

Lengyel, Drorit & Salem, Tanja (2016). Zusammenarbeit von Kita und Elternhaus : Interkulturelle Perspektiven. Dans : Kräcke, Bärbel & Noack, Peter (dir.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. Berlin : Springer, pp.83-100.

Ma, Xin ; Shen, Jianping ; Krenn, Huilan Y. ; Hu, Shanshan & Yuan, Jing (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. Dans : *Educational Psychology Review*, 28(4), pp.771-801.

MacPhee, Mary ; Turnbull, Miles ; Cormier, Marianne & Miller, Tess (2017). The Experience of Non-Francophone Parents in a French Minority-Language School. Dans : *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 20(1), pp.115-134.

MENJE & SNJ (dir.) (2018). *Cadre de référence nationale sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes*. Luxembourg : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse.

Naqvi, Rahat ; McKeough, Anne ; Thorne, Keoma & Pfitscher, Christina (2012). Dual-Language Books as an Emergent-Literacy Resource : Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning. Dans : *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), pp.501-528.

Reynolds, Arthur J. ; Hayakawa, Momoko ; Ou, Suh-Ruu ; Mondì, Christina F. ; Englund, Michelle M. ; Candee, Allyson J. & Smerillo, Nicole E. (2017). Scaling and Sustaining Effective Early Childhood Programs Through School-Family-University Collaboration. Dans : *Child Development*, 88(5), pp.1453-1465.

Ross, Tony (2006). *Déi kleng Prinzessin : Ech well net an d'Bett*. Merter : Kremart Editioun.

SNJ (2017). *Manuel d'élaboration des concepts d'actions généraux pour les services d'éducation et d'accueil pour enfants*. Luxembourg : Service National de la Jeunesse.

Taguma, Miho ; Litjens, Ineke & Makowiecki, Kelly (2012). Quality Matters in Early Childhood Education and Care : United Kingdom (England) 2012. Dans : OECD (dir.), *Starting Strong III : A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Disponible sur : <http://www.oecd.org/education/school/50165861.pdf>

Textor, Martin R. (1992). Eltern wollen mitarbeiten ! Ergebnisse einer Befragung in Kindergärten. Dans : *Welt des Kindes*, 70(4), pp.28-31.

Thiersch, Renate (2006). Familie und Kindertageseinrichtung. Dans : Bauer, Petra & Brunner, Ewald J. (dir.), *Elternpädagogik : Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg i. Br. : Lambertus.

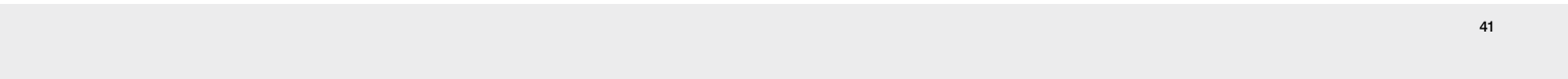
Viernickel, Susanne ; Nentwig-Gesemann, Iris ; Nicolai, Katharina ; Schwarz, Stephanie & Zenker, Luise (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin : Alice-Salomon-Hochschule.

Wells, Gordon (1987). *The Meaning Makers : Children Learning Language and Using Language to Learn*. London : Hodder and Stoughton.

Wells Rowe, Deborah & Miller, Mary (2016). Designing for Diverse Classrooms : Using iPads and Digital Cameras to Compose eBooks with Emergent Bilingual/Biliterate Four-Year-Olds. Dans : *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(4), pp.425-472.

L'auteure

Claudine Kirsch est chercheuse et professeure en didactique des langues et plurilinguisme à l'université du Luxembourg. Ses recherches portent sur l'éducation des langues dans différentes institutions, sur l'acquisition du langage dans la petite enfance et sur la professionnalisation.





II Exemples de la pratique

II.1 The International Kindergarten

Francesco Zanin

Présentation de la structure

Notre structure a une capacité d'accueil de 30 chaises, pour des enfants âgés de 2 à 4 ans. Le jardin d'enfants se trouvant à Luxembourg-Ville, la diversité culturelle des enfants accueillis est une réalité de notre quotidien que nous avons choisi de prendre comme un trésor. En effet, l'éducation interculturelle fait partie des piliers sur lesquels repose notre approche pédagogique. Et une des facettes de l'interculturalité est l'éducation plurilingue.

A titre indicatif, cette année nous avons une vingtaine de langues représentées (allemand, anglais, autrichien, bulgare, espagnol – avec le castillan et le catalan, français, grec, irlandais, italien, luxembourgeois, mandarin, polonais, portugais, roumain, russe, serbo-croate, soninké et enfin suédois). Une quinzaine d'enfants entendent au moins deux langues à la maison. Cette année, les francophones sont les plus nombreux avec huit enfants, suivi des germanophones (sept). Le luxembourgeois vient juste derrière avec six jeunes représentant(e)s.

Il ne s'agit pas pour nous d'enseigner toutes les langues familiales des enfants accueillis, nous n'en aurions pas les compétences et ça n'aurait pas de sens. Mais il s'agit de nous donner les moyens pour que chaque enfant accueilli se sente reconnu dans son intégrité, dans sa diversité, et pour ce faire lui donner la possibilité d'entendre dans son foyer de jour sa ou ses propres langues d'origine.

Nous nous appuyons sur les compétences linguistiques de notre équipe éducative (outre le luxembourgeois et le français, nous sommes en mesure de communiquer en allemand, anglais, arabe, espagnol, italien, portugais, serbo-croate, et russe). Afin de pallier nos limites, nous comptons aussi sur les compétences des parents des enfants que nous accueillons.

Dans un premier temps, je vais m'intéresser à la manière avec laquelle nous cherchons à créer un rapport de confiance et d'estime réciproque afin que les parents se sentent libres et désireux de participer. Je donnerai ensuite quelques exemples de partenariat avec les parents en matière de plurilinguisme.

La phase d'adaptation

Le moment de la phase d'adaptation est à mon sens primordial dans la relation qui va se nouer entre la famille et l'équipe éducative. Je tiens à insister sur ce point car il constitue le socle sur lequel se construira le partenariat entre les parents et l'équipe éducative.

Nous avons fait le choix de nous inspirer du modèle de Berlin pour élaborer nos phases d'adaptation : il s'agit de permettre à l'enfant de développer une relation stable avec un éducateur ou une éducatrice et les autres enfants. Pour cela, nous nous basons sur une période de cinq jours minimum. Les premiers jours, le parent qui accompagne restera tout le temps (entre deux et trois heures) avec son enfant mais dans une position « passive » (il ne sera pas là pour stimuler, jouer avec son enfant, mais pour lui garantir par sa simple présence la sécurité affective dont il a besoin). L'enfant sera témoin des échanges cordiaux entre son parent et son éducateur ou éducatrice référent(e).

Après quelques jours passés ainsi (deux ou trois), nous proposons une première séparation de courte durée (environ une demi-heure), pour évaluer la capacité de l'enfant à rester sans son parent, et en fonction de la réaction de l'enfant, on planifie avec le parent la durée progressive des séparations suivantes. Pendant toute cette phase nous demandons aux parents de poser toutes les questions qu'ils veulent. Il s'agit de lever toutes les inquiétudes ou incertitudes qu'ils pourraient avoir : en sachant leur enfant avant tout en sécurité, mais aussi dans un lieu où il se sent bien, les parents repartent sereins lorsqu'ils nous confient leur enfant.

Nous cherchons à chaque fois que c'est possible à confier la phase d'adaptation à une éducatrice ou éducateur référent(e) qui connaît une langue en commun avec le parent qui accompagne son enfant. Nous expliquons notre approche par rapport au luxembourgeois et au français (nous sommes une crèche bilingue sur le principe « une personne – une langue ») et souvent on entend la question : « Ça ne va pas faire trop de langues avec la (les) langue(s) de la maison ? »

C'est là que nous expliquons que, pour l'apprentissage d'autres langues, il est primordial que l'enfant ait des bases solides dans sa ou ses langue(s) d'origine. Nous rappelons aux parents que ce sont eux les expert(e)s en la matière. Leur rôle dans l'apprentissage du langage est surtout de transmettre à leur enfant leurs langues ou la langue de leur choix : je m'explique. Parfois, la langue d'origine d'un parent passe au second plan par rapport à une autre langue. Ça peut être le cas pour des personnes nées dans un pays mais qui, dans leur enfance, partent vivre dans un autre pays, ou encore ça peut être l'adoption de la langue du partenaire dans des couples mixtes... Le plus important est que le parent se sente reconnu et soutenu dans son choix car il est le premier modèle linguistique qui développera pour son enfant le plaisir de communiquer. Dans tous les cas, avec leur aide, nous valoriserons également cette langue au sein de notre structure.

Le mur des familles

Une façon de montrer aux parents cette ouverture dès la phase d'adaptation, voire même dès la première visite de la structure, est le « mur des familles ». Il est constitué d'affiches que chaque enfant réalise avec des photos des membres de sa famille. A l'aide d'une bulle à la façon d'une BD, on écrit le bonjour dans les langues parlées à la maison. Des petits drapeaux des pays d'origine sont une façon de mettre en valeur cette diversité, mais aussi de créer des connexions. La réalisation de ces panneaux est donc une première façon d'associer les parents, tout simplement en leur demandant les photos, mais aussi : quelles langues sont parlées chez eux ; comment on dit bonjour ?

Ce mur des familles est affiché à hauteur des enfants, dans la salle de vie, de manière permanente, ce qui fait qu'enfants et parents peuvent le voir à tout moment. Il est un carrefour d'échanges et donc de communication entre enfants, entre enfants et parents, enfants et professionnel(le)s, et aussi entre parents.

Illustration 1: Le mur des familles



Lexique avec les mots clés

Au niveau de l'équipe éducative, lorsque nous atteignons nos limites linguistiques, nous demandons aux parents (ou autres personnes ressource) de nous faire un petit lexique pour les mots ou phrases clés du quotidien. C'est une autre façon de les associer et de leur signifier notre intérêt face à leurs langues.

Réunions d'information

A la rentrée de septembre, et à chaque fin de projet éducatif, nous organisons des réunions d'information pour les parents. Il faut savoir qu'à l'International Kindergarten, le projet éducatif est traité sur plusieurs mois avec un thème qui fédère toute l'équipe. (Par exemple, le projet actuel «les instruments de musique à partir de matériaux recyclés», est un thème qui nous permet également d'inviter les parents musiciens et/ou chanteurs, à venir partager un moment avec nous.)

Ces réunions se veulent conviviales et débutent par un verre de l'amitié. Nous faisons en sorte que chaque parent qui a fait l'effort de venir ait la possibilité de comprendre ce qui se dit. Pour cela nous faisons appel à nos compétences (depuis plusieurs années, nous préparons nos interventions également en anglais, langue qui est très largement comprise) mais nous n'hésitons pas à mettre les parents à contribution pour les traductions. (Par exemple, si nous avons deux parents qui parlent grec, dont un qui comprend bien le français ou l'anglais et l'autre pas, nous leur demanderons s'ils veulent bien se mettre à côté l'un de l'autre afin qu'ils puissent s'entraider.)

Lors de la toute première réunion d'information, nous avons également pris l'habitude de demander aux parents de dire bonjour dans leurs langues d'origine, lorsqu'ils se présentent, afin d'illustrer la diversité du groupe.

Les interventions du personnel lors des réunions de parents se font donc en plusieurs langues et les ressources de chaque éducateur et éducatrice sont exploitées. De plus, nous faisons une expo-photo ou des ateliers de mise en situation pour permettre aux parents de bien se rendre compte de ce qu'ont fait les enfants.

Illustration 2: Exposition lors d'une réunion de parents



Activités avec les familles

Enfin, nous avons des projets éducatifs récurrents, comme « moi et ma famille », ou encore « enfants de tous pays » pour lesquels le fait d'inviter les parents à venir passer un moment à la crèche afin de partager quelque chose qui soit propre à leur famille avec les autres enfants fait partie intégrante du projet.

Lorsque nous proposons ces thèmes, nous veillons à ne pas enfermer les familles dans nos propres stéréotypes et nous leur laissons la liberté de présenter ce qu'ils veulent. Par expérience, nous constatons que les familles dont la langue est peu représentée dans notre crèche vont présenter quelque chose de fortement marqué culturellement (une musique ou une chanson, une histoire de leur folklore, un plat typique...). Nous rassurons les parents en leur disant que nous nous chargeons de l'encadrement des enfants, que nous traduirons aux enfants si nécessaire... Car le but, au final, est avant tout de valoriser leur enfant dans sa propre identité. Nous avons généralement une bonne participation des familles. Ce sont des activités qui durent environ une demi-heure. Afin de planifier la venue des parents, nous affichons un calendrier où les parents notent le jour où ils souhaitent venir.

Enfin, nous invitons chaque famille qui le souhaite à venir partager de manière festive des moments forts de la vie de leur communauté d'origine (fêtes traditionnelles ou religieuses). Voici quelques exemples concrets :

Illustration 3 : Le nouvel an chinois



La veille du nouvel an chinois, la maman de ZI Tong est venue nous montrer une petite danse et nous faire écouter une chanson pour nous souhaiter les meilleurs vœux. Ce jour-là, nous avons mangé des nouilles sautées et certains enfants ont tenté de manger avec des baguettes. La maman nous a également apporté les idéogrammes pour souhaiter une bonne année et nous les avons affichés sur notre porte d'entrée.

La maman d'Erik, qui vient de Suède, nous a dit que son fils aime beaucoup « Pippi Langstrumpf » et les « pepparkakor », qui sont des biscuits de Noël à la cannelle. Nous avons même eu droit à l'explication de la recette en suédois.

Illustration 4: Le théâtre d'ombres



La maman d'Eliot et sa marionnette «Monsieur Grenouille» nous ont raconté de manière à la fois rigolote et féérique des fables. Le théâtre d'ombres a su captiver l'attention de tous les enfants.

Les parents d'Oliver sont venus avec un joli livre-CD pour chanter des petites comptines à gestes en anglais. Ils nous ont prêté le livre et le CD qu'on a pu réutiliser pendant plusieurs semaines.

Illustration 5: «Bonjour» dans les langues familiales



Enfin, nous tentons de saisir toutes les occasions pour proposer aux parents de participer. Le 26 septembre 2017, lors de la journée des langues européennes, nous avons demandé aux parents qui venaient accompagner leur enfant d'écrire dans une 'bulle' le bonjour dans la ou les langue(s) parlée(s) chez eux. Ayant des enfants dont les origines dépassent les frontières de l'Europe, nous avons souhaité que toutes les langues soient représentées... Nous avons ainsi, à notre manière, «ouvert les portes de l'Europe».

Quelques conseils

Voici quelques conseils pour se lancer. Avant toute chose, ne jamais présumer de l'intention des parents («ça ne sert à rien de demander à telle famille, ils n'ont jamais le temps pour rien»), mais annoncer assez tôt votre demande de participation aux parents, et laisser du temps (pour le thème «enfants de tous pays» nous comptons quatre à cinq mois pour un groupe qui compte environ 17 familles).

Nous mettons à disposition des parents un calendrier sur lequel ils peuvent noter la date où ils souhaitent venir. Il faut bien définir les créneaux horaires où il est préférable que les parents viennent ainsi que la durée souhaitable (pour notre tranche d'âge on compte une demi-heure environ). Mais restez flexible : si un parent ne peut venir qu'en dehors des horaires prédéfinis, on pourra exceptionnellement chambouler le programme de la journée. Si des parents ne peuvent vraiment pas venir, il y a peut-être des grands parents, ou des oncles, des tantes... ou au moins une chanson dans la langue d'origine à mettre sur une clé USB pour écouter à la crèche. Laissons place à la fantaisie afin de trouver les bonnes solutions. Le fait d'illustrer les ateliers qui ont déjà eu lieu avec des panneaux, au fur et à mesure de la venue des parents, peut donner des idées et motiver d'autres parents à participer.

En conclusion, n'oublions pas que les échanges individuels quotidiens entre parents et professionnel(le)s sont des occasions propices pour communiquer dans diverses langues. Les éducatrices et éducateurs peuvent valoriser ainsi leurs langues d'origine respectives ou leurs connaissances dans d'autres langues. Les enfants sont témoins de cette ouverture, signe de confiance et d'estime réciproque.

L'auteur

Francesco Zanin est éducateur gradué et travaille à l'International Kindergarten depuis 13 ans.

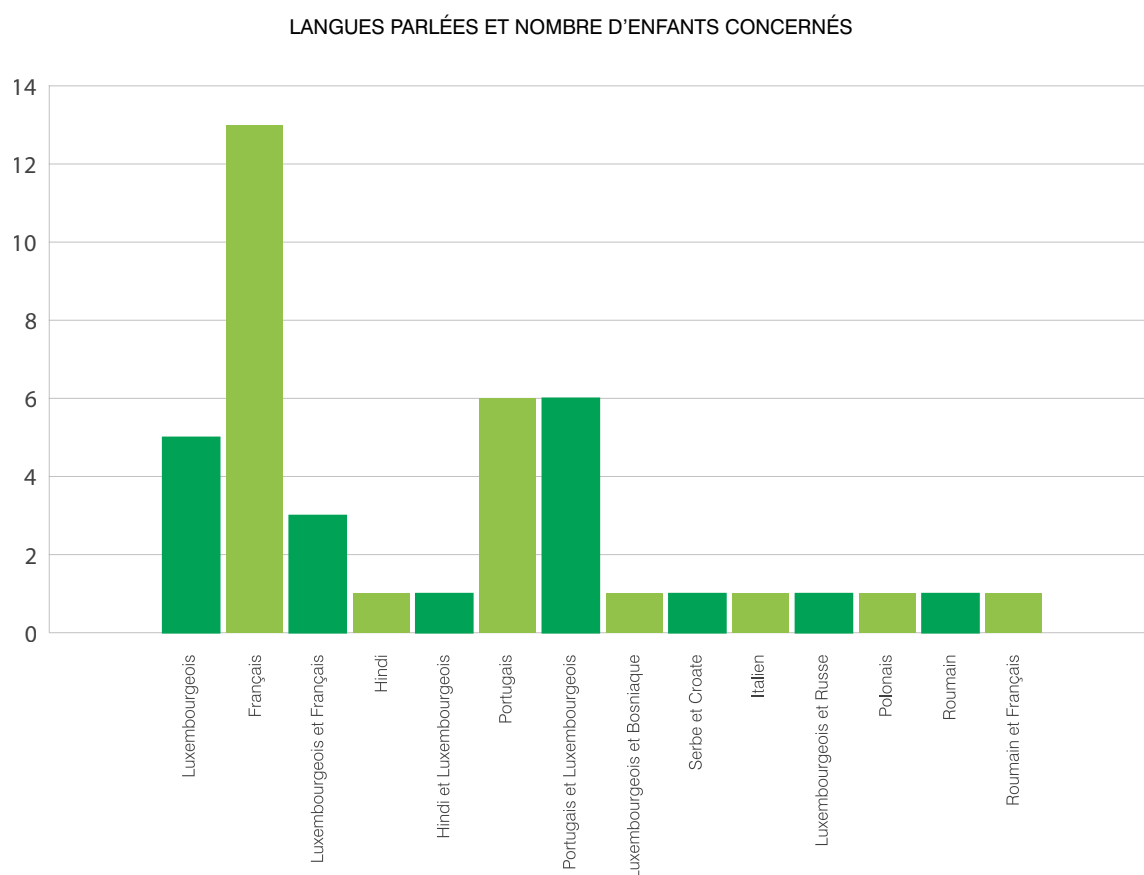
II.2 Crèche Coccinella

Aurore Nave, Emilie Peifer, Maria Castrovinci

Présentation de la crèche

La crèche est ouverte depuis le 1^{er} août 2005, située à Esch-sur-Alzette et depuis 2015 aux Nonnewisen. La crèche a une capacité de 57 places et elle accueille des enfants de 2 mois à 4 ans. La plupart des enfants viennent du quartier et de la ville. Nous accueillons aussi des enfants dont les parents travaillent à Esch-sur-Alzette. Nous avons également un accord de collaboration avec le CHEM (Centre Hospitalier Emile Mayrisch).

Illustration 1: Tableau des langues parlées en famille



La collaboration avec les parents – une «culture d'entreprise»

Une initiative visant le développement de la qualité

Depuis le début, notre politique de la crèche incluait l'intégration des parents à la vie de la structure. L'objectif était de viser le bien-être des enfants en responsabilisant toutes les parties prenantes. En présentant notre vision de l'encadrement des enfants, nous donnions l'opportunité aux parents de donner leur avis et d'échanger sur les éventuelles différentes façons de voir l'éducation. S'intéresser à la vision des parents nous a permis de collaborer de façon efficace, de soutenir parfois les parents dans leur parentalité, de se remettre en question, de revoir des pratiques ou d'en confirmer d'autres. Les projets ont toujours été d'abord présentés aux parents, puis nous les avons évalués ensemble. Ces échanges nous ont permis de recevoir des idées, des retours, et d'améliorer en continu la qualité de la prise en charge.

Pourquoi s'agit-il aussi d'une culture d'entreprise? Cette façon de travailler a contribué à motiver l'équipe au développement de la qualité. Les parents sont impliqués et se sentent en confiance. Les besoins des enfants sont respectés. Chacun est reconnu comme compétent : Enfants, parents et professionnel(le)s.

Notre expérience : Au départ

Quatre rendez-vous annuels entre l'équipe et les parents donnent lieu à des échanges. D'une part, les deux réunions de parents, de nature plus formelle, au cours desquelles nous faisons les présentations et évaluations des projets, nous permettent de communiquer les dates clés, donner des informations générales et recevoir les feedbacks des parents sur ce qui pour eux est à garder ou à améliorer dans notre travail. D'autre part, de nature plus informelle, les deux fêtes de familles permettent aux parents et à l'équipe pédagogique de se rencontrer dans des ateliers divers et variés, et de partager un brunch.

Des cahiers individuels de transmission décrivaient les soins et les activités des enfants pendant leur journée à la crèche. L'enfant emmenait le cahier à la maison et le parent pouvait, pour sa part, y consigner des notes sur le weekend, des remarques pour l'équipe et des informations.

Notre concept de la crèche était plurilingue dès le départ. Il était soutenu par les parents. L'idée était d'intégrer les langues usuelles du pays, surtout le luxembourgeois, vu le besoin de la population accueillie. Les parents d'enfants luxembourgeois étaient très favorables à ce que leur enfant parle le français. Différentes stratégies d'intégration des langues furent utilisées et évaluées en commun. Finalement, il a été décidé que chacun(e) parle sa langue maternelle, et on veillait à composer l'équipe d'un nombre égal d'éducateurs ou d'éducatrices francophones et luxembourgeois.

Notre expérience : Au fur et à mesure du temps

Dès le début, nous avons eu un très bon taux de participation des parents (65-78 % !). Ceci reste constant, car les parents en parlent entre eux et partagent leur expérience avec les nouveaux arrivés. Un cercle vertueux se met en place :

- Plus je participe, plus j'ai envie de participer. *(du point de vue des parents)*
- Plus je me remets en question, plus je suis reconnu(e). *(du point de vue des éducateurs/-trices)*
- Plus je communique, mieux je travaille/pars au travail. *(du point de vue des deux parties)*

Les premières visites de crèche, lors desquelles la structure est présentée aux parents, sont un moment privilégié. L'accent est particulièrement mis sur le besoin de travailler ensemble. Nous insistons sur le fait que nous avons besoin de parents impliqués pour une relation de confiance afin de contribuer au bien-être de leur enfant.

L'équipe est favorable aux rencontres régulières avec les parents, car l'expérience a démontré qu'une relation de confiance s'installe de part et d'autre. Ce climat de travail amène plus de compréhension des parents envers les professionnel(le)s et vice versa.

Notre expérience : état actuel

L'offre de travail en collaboration avec les parents s'est élargie :

Les réunions de parents

Depuis 2005, on garde le rythme de deux réunions sur l'année, sauf que leur forme a évolué. Une réunion est combinée à des conférences de l'école des parents (voir ci-dessous), l'autre à des petits groupes de travail entre professionnel(le)s et parents sur un sujet les concernant (par exemple : changement de groupe, introduction de nouveaux plateaux Montessori, phase d'adaptation, ...). Les parents participent à des groupes animés par les éducateurs/éducatrices référent(e)s de leur enfant.

Fêtes de famille

Nous organisons tous les ans deux fêtes de famille (été/hiver). Y sont conviés les enfants inscrits et leurs familles. Les parents sont invités par le biais d'une invitation personnelle remise en main propre. L'objectif de cette manifestation est de créer du lien entre parents, entre parents et professionnel(le)s de la crèche, de partager tous ensemble un moment convivial et de montrer, par le biais d'ateliers, des exemples de prises en charge éducatives que nous menons au quotidien auprès des enfants.

Illustration 2: Fête d'été



Nous ouvrons nos portes à 10 heures. Au programme, des ateliers encadrés par les membres de notre équipe éducative : piscine à balles, grimages, Montessori, bricolages, parcours de psychomotricité, musique... mais aussi la présence d'invités très spéciaux... À la fête de l'hiver, Saint Nicolas et le Père Fouettard viennent nous rendre visite. Ils récupèrent ainsi les listes de cadeaux pour la Saint Nicolas préparées par les enfants à la crèche et distribuent à chacun des « Boxemännchen » et des mandarines. Une équipe de photographes est installée dans une salle et propose un reportage photo pour les familles qui le souhaitent.

Un buffet, préparé sur place par notre chef de cuisine, accompagne nos festivités et ajoute de la magie pour nos papilles. Nous avons aussi déjà proposé aux parents d'apporter une spécialité culinaire de leur pays pour que tous puissent découvrir des mets d'ici et d'ailleurs. C'est un buffet haut en couleurs et en goût !

Accueil et départ formalisés (depuis 2005)

Les moments d'accueil et de départ de l'enfant sont formalisés. Les éducatrices et éducateurs reçoivent les informations des parents sur le week-end, la nuit, les changements en cours, des points à observer, sur l'état de santé. Le soir, l'éducateur ou l'éducatrice transmet à l'aide de fiches de suivi le déroulement de la journée, avec les informations basiques telles que les soins prodigués, les anecdotes du jour, les moments forts, les joies ou les chagrins, les ateliers auxquels l'enfant a participé. Les accueils et les départs se font soit dans l'entrée, le couloir, ou dans les groupes. Ceci est adapté en fonction de l'heure d'arrivée et des besoins individuels.

Fête de départ (enfants scolarisés) (depuis 2008)

Après la rentrée scolaire, les enfants et leurs parents sont conviés pour une dernière fête. Les enfants se retrouvent, jouent, mangent, racontent leur première journée à l'école. Les parents échangent entre eux. Nous marquons ainsi le passage de la crèche à l'école.

Conférences de l'école des parents

Tous les ans, depuis 2012, nous organisons deux conférences avec l'école des parents (www.kannerschlass.lu/eltereschoul/). Les thèmes de ces manifestations sont définis en fonction du besoin du public accueilli, des besoins que nous ressentons en équipe ou des besoins exprimés par les parents. Ces conférences sont bien visitées et donnent lieu à des échanges intéressants entre parents et professionnel(le)s.

Possibilité d'entretien individuel (depuis 2013)

Nous offrons la possibilité de rencontrer les parents individuellement pour parler de l'évolution de leur enfant. Le portfolio est un outil qui amène l'échange et peut faire émerger le besoin de se rencontrer. Ces entretiens individuels favorisent une meilleure connaissance des compétences de l'enfant. Le parent nous raconte l'enfant à la maison, et nous lui racontons l'enfant à la crèche.

Boîte à suggestions à l'entrée (depuis 2015)

Certains parents préfèrent garder l'anonymat pour donner leurs idées ou leurs suggestions. Une boîte se trouve à l'entrée, avec des petites feuilles et un bic. Ainsi, par exemple en attendant leur enfant, les parents peuvent nous laisser un mot.

Portfolio trimestriel (depuis 2016)

Le portfolio a succédé au cahier de transmissions quotidiennes. En effet, ce cahier détaillé, ne donnait pas une belle vue d'ensemble du développement global de l'enfant. Ce nouveau support documente, à travers du texte et des photos, l'histoire de l'enfant à la crèche. Chaque éducateur ou éducatrice de référence est responsable du portfolio de l'enfant de son groupe. Tous les trimestres, l'éducateur ou l'éducatrice retrace les petits et grands pas de l'évolution de son ou sa protégé(e). Les parents apprécient beaucoup cet outil et les enfants parlent sur ce qu'ils voient.

Café-parents 4x/an (depuis 2017)

Ce moment entre parents en petit groupe permet de leur montrer ce que font les enfants à la crèche. Ceci se fait par le biais de photos, vidéos et discussions. L'objectif principal est de développer la collaboration avec les parents et de créer du lien. C'est encore une autre occasion d'ouvrir la vie de la crèche aux parents.

Les premiers cafés-parents ont montré que les parents avaient souvent des questions au sujet de certains points de développement de leur enfant (sieste, propreté, colères, affirmation de soi, ...). De ce constat, nous proposons maintenant des cafés-parents à thème pendant lesquels, outre leur montrer ce que font les enfants, nous faisons un petit topo théorique sur certains besoins des enfants. Les cafés-parents deviennent ainsi un soutien à la parentalité.

Toutes les activités sont ouvertes à la participation des parents (depuis 2017)

Nous proposons aux parents de participer aux ateliers proposés à la crèche, ou de mener eux-mêmes une activité. Un planning d'activités et d'inscription est affiché à l'entrée. Nous avons eu une participation à un atelier culinaire, deux parents qui sont venus lire un livre, une maman qui a participé à une excursion et une maman qui fait un reportage photographique de la fête d'Halloween. Ce volet de collaboration n'est pas celui qui a le plus de succès, mais il est néanmoins toujours maintenu.

Illustration 3 : Activité culinaire



Mappemonde des langues (depuis 2018)

Une mappemonde sur tableau noir est affichée à l'entrée de la crèche. Les parents sont invités à colorier à la craie leur pays d'origine, et à inscrire « Bonjour » dans leurs langues. Ceci donne un bel aperçu de la diversité des cultures accueillies.

Témoignages des parents

Trois parents ont accepté de témoigner sur la thématique de participation. Ils connaissent toutes les activités de collaboration proposées par la crèche. Ils disent qu'avec l'offre mise à disposition, ils peuvent vraiment choisir le moyen qui leur convient le mieux. Le feedback le plus frappant était sur la transparence que la crèche manifeste par ce biais et le sentiment de confiance qui s'installe par conséquent entre eux et l'équipe. Les moments d'accueil et de départ sont fort appréciés, et le fait de savoir qu'ils peuvent demander un entretien individuel les rassure. Toute remarque est entendue de façon constructive. Ils vivent une véritable coopération entre parents et la crèche. Les parents font facilement connaissance entre eux et des liens se créent. Des amitiés entre enfants sont soutenues par les parents et des rencontres en dehors de la crèche s'installent aussi.

Quelques citations des parents

Café-parents : « C'est super positif, cela permet d'échanger de façon conviviale, dans un contexte relax. Et cela permet de rencontrer d'autres mamans, d'avoir des idées et des idées d'autres mamans. Autre point positif, les comptes rendus donnés à chaque fois. Les sujets sont toujours d'actualité. » Maman de Giulia, 18 mois

L'accueil et le départ : « Le matin on peut rentrer dans la salle. S'il y a quelque chose de particulier, les éducateurs le notent. Ainsi tout le monde est au courant, même s'ils arrivent plus tard. [...] C'est une crèche mais nous collaborons tous ensemble. Quand il y a un problème je peux le thématiser. Quand je viens la chercher je reçois le feedback de comment s'est passée la journée. C'est pour moi le plus important : La communication sur l'enfant. Je me sens une partie du tout. » Maman de Hana 4 ans

Les activités : « Je suis venue faire la lecture. Il y avait sept ou huit enfants. Ils ne comprenaient pas la langue, vu que je lisais en bosniaque. C'était chouette pour moi de voir des enfants de trois ans assis, qui écoutaient et regardaient les images et qui essayaient de comprendre ce que je disais. [...] Dans les activités que tous les parents peuvent faire, c'est aussi nous intégrer dans le quotidien. Si vous vouliez cacher quelque chose, on dirait : 'les parents dehors et les enfants ici.' Cela nous donne la confiance nécessaire. » Maman de Hana, 4 ans

En résumé : « Toutes les actions sont complémentaires. Il ne faudrait pas en enlever. C'est bien comme ça. » Maman de Hana, 4 ans

Les auteures

Aurore Nave – éducatrice spécialisée, chargée de direction ; **Emilie Peifer** – éducatrice de jeunes enfants, consultante pédagogique ; **Maria Castrovinci de Almeida** – infirmière cadre, gérante



III Ateliers

III.1 La langue doit servir d’ancrage aux enfants : les théories subjectives des parents et des professionnel(le)s sur le plurilinguisme comme point de départ de la pratique professionnelle en crèche

Modération : Janne Braband, Université de Hambourg

Compte-rendu : Jeanne Scholtes, SNJ

Au début de l'atelier, Janne Braband a présenté son étude intitulée « Les théories subjectives des parents et des professionnel(le)s sur l'éducation plurilingue comme point de départ de la pratique professionnelle en crèche ».

Présentation de l'étude

Dans son étude, Janne Braband est partie de la problématique suivante :

- L'éducation de la petite enfance et l'éducation linguistique sont de plus en plus importantes pour la réussite scolaire, l'intégration et la compensation des inégalités sociales.
- Dans ce cadre, l'éducation linguistique se limite souvent à la promotion de l'allemand (resp. de la langue dominante) et non du plurilinguisme.
- L'éducation de la petite enfance atteint moins les familles issues de l'immigration et il faut rattraper le retard en termes de qualité et d'ouverture culturelle.

L'intérêt de connaissance de l'étude était :

- Quelle idée se font les familles plurilingues de l'éducation linguistique de leurs enfants ?
- Comment fonctionne l'éducation plurilingue, au-delà de l'attente de normalité monolingue qui domine en Allemagne ?
- Comment l'éducation plurilingue dans la petite enfance est-elle conçue en famille et en crèche ?

Structure de l'étude :

- Reconstruction des théories subjectives des participant(e)s
- 10 personnes : 5 parents / 5 professionnel(le)s
- Présentation d'exemples concrets

Dans le cadre de l'étude, différentes questions ont été posées aux parents ainsi qu'au personnel éducatif de la crèche. Lors de l'analyse, les entretiens et les réponses des participant(e)s à l'étude ont permis de rédiger des affirmations qui pouvaient ensuite être réfutées ou confirmées par les participant(e)s.

Questions aux parents :

- Pour nous, que signifie la langue ? Pour nous, quelle est l'importance de nos langues ?
- Quels sont les objectifs de notre éducation linguistique, que souhaitons-nous pour les enfants ?
- Comment les enfants s'approprient-ils les langues ? Comment concevons-nous l'éducation linguistique ?
- Que souhaitons-nous de la part de la crèche et de l'école ?

Questions au personnel éducatif :

- Quel rôle joue la langue dans le développement de l'enfant, dans l'éducation et dans la socialisation des enfants ?
- Quel rôle joue la langue dans la perception de soi et le concept de soi chez les enfants ?
- Comment gérez-vous le plurilinguisme au sein de la crèche ? Quelle est la mission de la crèche dans l'éducation linguistique ?
- Que veulent les parents ?

Résultats de l'étude

Les résultats de l'enquête réalisée auprès des parents peuvent être résumés ainsi :

Pour les parents, l'identité, la sécurité et l'appartenance sont des justifications centrales pour une éducation plurilingue. La langue est utilisée pour se positionner dans la société d'immigration (par ex. « Nous ne sommes ni Allemands ni Turcs et nous ne sommes nulle part vraiment chez nous. »). Il y a un lien fort à l'identité : la langue influence la position dans une société. Le plurilinguisme permet aux enfants d'« équilibrer » une identité hybride et peut les protéger des injonctions d'appartenance dominantes.

Le rôle de la crèche est analysé différemment selon les parents. Certains considèrent que sa mission consiste à soutenir l'éducation plurilingue. Ainsi, quelques familles ont exprimé leur crainte que la langue familiale puisse disparaître, tandis qu'ils s'inquiétaient moins du fait que l'allemand ne puisse pas être acquis suffisamment. D'autres familles ont estimé qu'une éducation bilingue au sein de la crèche n'était pas nécessaire et qu'il s'agissait d'une affaire de famille. Pour elles, la crèche doit avant tout transmettre une ouverture. Pour beaucoup, la crèche est aussi un lieu d'attributions et d'expériences de différenciation. L'interdiction des langues, en particulier, est perçue comme négative, même s'il n'a pas été explicitement souhaité que la langue familiale soit stimulée au sein de la crèche.

Les résultats de l'enquête réalisée auprès du personnel éducatif peuvent être résumés ainsi :

Le personnel éducatif n'a pas d'opinion homogène sur le plurilinguisme. Certains se focalisent sur la langue allemande, tandis que d'autres mettent le plurilinguisme au premier plan (« focalisation sur l'allemand » vs « focalisation sur le plurilinguisme »). Selon le premier point de vue, la langue allemande sert à la communication commune : les enfants auraient besoin de connaissances en allemand pour se sentir en sécurité. Les enfants devraient quitter « leur monde » et plonger dans l'univers allemand, surtout grâce à l'acquisition de compétences en allemand. Le second point de vue souligne que la langue est un moyen de définir son identité. Dans cette optique, les enfants auraient besoin de personnel plurilingue pour se sentir en sécurité. L'éducation doit soutenir le développement d'une identité hybride ; les enfants devraient pouvoir apporter « leur univers » à la crèche et l'y intégrer.

Selon le point de vue, le rôle de la crèche est compris différemment. Soit il consiste surtout à transmettre la langue et la culture allemandes, soit justement à soutenir le plurilinguisme.

En résumé, on peut conclure que :

La langue et l'éducation linguistique jouent un rôle central dans la construction de l'identité et du positionnement de chacun. Le plurilinguisme doit aider les enfants à ne pas se sentir contraints de choisir une langue (par ex. « Je suis autant Allemand que Turc. »). Les éducateurs et éducatrices ne reconnaissent qu'en partie le rôle identitaire du plurilinguisme et se focalisent, pour certains, sur l'acquisition de l'allemand.

Il semble exister un lien entre le propre positionnement des professionnel(le)s, leurs points de vue et l'orientation de leurs actions. Les participant(e)s à la recherche, qui peuvent se considérer plutôt comme « bien intégrés » ou « normaux », représentent plutôt un régime linguistique monolingue. Ceux qui se positionnent comme « non intégrés » soit représentent précisément les conceptions monolingues de la normalité, soit les critiquent en raison de leurs expériences et conçoivent délibérément une image de soi alternative et « translinguistique ». Moins la « non-intégration » est marquée, plus il semble y avoir de place pour une attitude critique et un positionnement confiant.

Qu'est-ce qui est pertinent pour la pratique ?

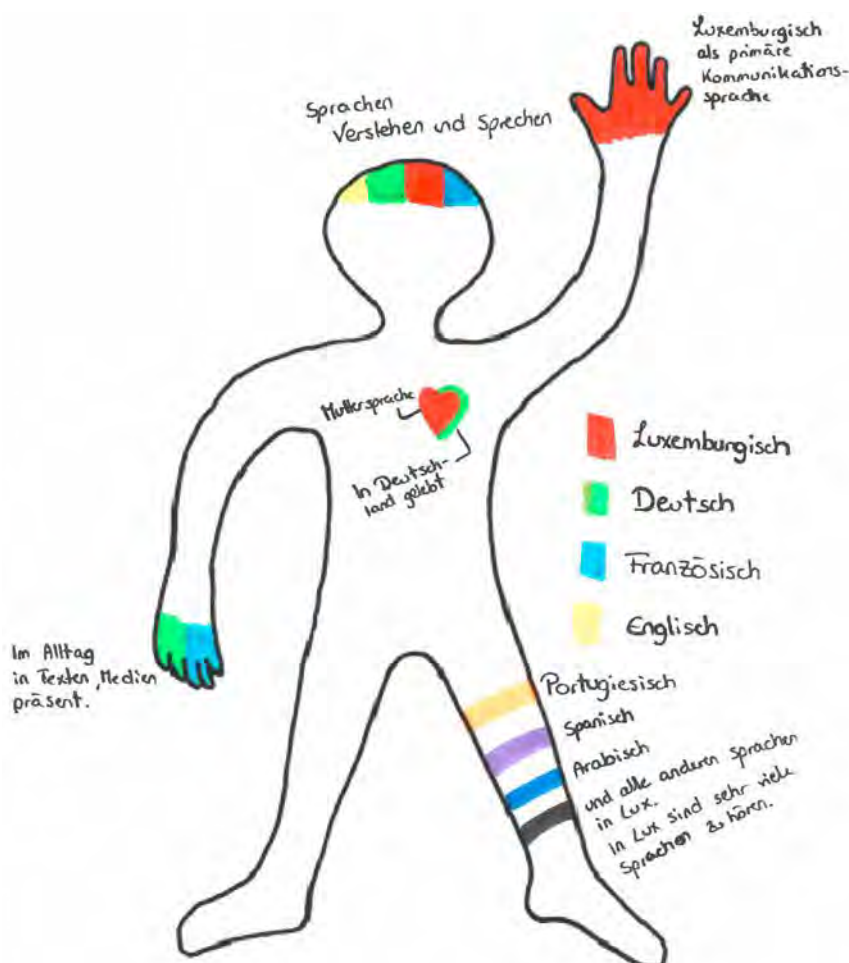
- Réfléchir de manière critique aux représentations monolingues de la normalité et les repenser ;
- Intégrer davantage les points de vue des parents dans la pratique professionnelle ;
- Concevoir la langue dans le cadre d'une mission éducative à part entière de la crèche ;
- Moins tenir compte des exigences de l'école ;
- Utiliser la dimension biographique : réfléchir à ses propres expériences de la langue et du plurilinguisme ainsi que de l'intégration et de la non-intégration ;
- Interroger sa propre conception du plurilinguisme, car elle oriente l'action en matière d'éducation linguistique.

Des portraits linguistiques pour réfléchir sur sa propre biographie linguistique

Après la présentation de l'étude, les participant(e)s à l'atelier ont dessiné leur propre portrait linguistique puis l'ont présenté. La manière dont nous vivons, percevons et utilisons les langues est propre à chacun(e) et fait partie de notre histoire. Le portrait linguistique peut être utilisé pour accéder à la biographie linguistique :

- C'est une méthode créative pour représenter la diversité linguistique ;
- Le dessin offre un espace de réflexion sur soi ;
- La réflexion et la représentation sous forme d'image permettent de faire coexister les contradictions, les chevauchements, les ruptures et les ambiguïtés.

Illustration : Exemple de portrait linguistique



III.2 Faire parler les enfants à l'aide d'histoires (racontées par les parents)

Modération : Claudine Kirsch & Simone Mortini, Université du Luxembourg

Compte-rendu : Laure Quintus, SNJ

Lire, lire à voix haute, raconter, chanter, imiter... Que peuvent faire les éducatrices et éducateurs grâce aux histoires et comment cela favorise-t-il le développement langagier des enfants ?

Claudine Kirsch et Simone Mortini, animatrices de l'atelier, ont exploré ces questions avec les participant(e)s. À l'aide de livres pour enfants et de présentations diverses, elles ont établi que les adultes (professionnel(le)s et parents) doivent oser faire des expériences avec les histoires. Ils doivent inviter les enfants à vivre activement l'histoire grâce à leur corps, leur voix et leurs mimiques. La narration doit aller au-delà de la simple écoute des mots : elle doit être perçue visuellement (par ex. en montrant des images) et vécue physiquement (par ex. en imitant) par les enfants. Une vidéo projetée lors de l'atelier illustre la manière d'intégrer tout cela dans le quotidien pédagogique (la vidéo « *Sprooche mat Geschichten a Reimer an enger Crèche* » sur le site <http://mulipec.uni.lu>). Elle montre comment il est possible de stimuler la participation active ainsi que le développement identitaire et langagier des enfants en intégrant les livres au quotidien de la crèche.

Pour les animatrices de l'atelier, il était important de clarifier que les enfants apprennent les langues de manières très différentes. Les éducatrices et éducateurs ne doivent pas mesurer les compétences linguistiques d'un jeune enfant à son vocabulaire, mais

- offrir des expériences concrètes,
- laisser du temps,
- montrer leur intérêt,
- écouter,
- favoriser le dialogue et la communication,
- proposer des jeux et du plaisir,
- montrer la diversité des contextes,
- présenter le plurilinguisme comme une ressource
- et montrer l'exemple d'une utilisation dynamique des langues.

Puis, la méthode de la lecture dialoguée des livres pour enfants a été présentée aux participant(e)s à l'aide du livre « *Aboie, Georges !* » de Jules Feiffer (2000). Contrairement à la lecture à voix haute classique, où l'enfant est un auditeur passif, il s'agit ici d'une interaction active entre l'adulte et l'enfant. Les contributions des enfants doivent être reprises, intégrées à l'histoire et élargies. L'enfant devient narrateur / narratrice et peut relier l'histoire à sa vie quotidienne et à ses expériences. Ainsi, la langue du livre se voit dotée d'un contexte réel et la réflexion et la parole de l'enfant sont reliées. Cette connexion est très importante pour la réussite scolaire de l'enfant.

En pratique, cela implique de poser des questions concrètes à l'enfant, de l'encourager à parler du livre avec ses propres mots et à interagir. Il est important de ne pas lire l'histoire qu'une seule fois, mais de la répéter sans cesse avec les enfants, par exemple dans différentes langues, avec différents supports ou à travers différentes expériences (par ex. en lien avec la peinture ou sous forme de communication non verbale). Vous trouverez d'autres exemples pratiques sur le site web <http://mulipec.uni.lu>. Ils ont aussi été présentés lors de l'atelier et certains d'entre eux ont été analysés ensemble. Ils montrent notamment comment les professionnel(le)s passent sans cesse du luxembourgeois au français en parlant et permettent ainsi aux enfants de participer à la lecture tout en renforçant une nouvelle langue. En posant fréquemment des questions, les éducateurs et éducatrices incitent les enfants à dialoguer activement et à participer à la création de la situation. Idéalement, les contenus d'une histoire devraient être ré-exploités dans d'autres activités, par exemple en reproduisant l'histoire par le jeu. Ce faisant, les enfants peuvent se glisser dans la peau des personnages. Ils n'entendent donc pas seulement des mots, ils peuvent aussi en faire l'expérience dans leur corps. Les mots abstraits deviennent alors des objets réels.

Un tableau de questions inspiré de Kraus (2005) a permis de montrer comment stimuler la participation active des enfants à la lecture dialoguée (voir ci-dessous.). Ce tableau décrit les techniques de questionnement et propose des points de départ pour faire passer les enfants d'une participation passive à une participation active à l'histoire.

Tableau : La technique de la lecture dialoguée en fonction de l'âge de l'enfant (d'après Whitehurst et coll. 1999, p.6 ss., cité par Kraus 2005)

Comportement de l'adulte	Enfants de deux à trois ans	Enfants de quatre à cinq ans
Technique de questionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Questions simples commençant par un pronom interrogatif (Qui? Quoi? Où? Comment?) • Poser des questions sur les réponses des enfants, poser d'autres questions • Questions ouvertes (voir questions commençant par un pronom interrogatif) 	<ul style="list-style-type: none"> • Questions plus complexes commençant par un pronom interrogatif (Qui? Quoi? Où? Comment? Pourquoi? etc.) • Demandes de précisions et questions de rappel (« Te souviens-tu encore de...? ») • Poser des questions ouvertes et des questions qui établissent un lien avec le quotidien (« As-tu déjà vécu quelque chose comme ça? »)
Réactions aux déclarations des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter les déclarations • Aider si nécessaire • Élargir les déclarations des enfants (expansion) 	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter les déclarations • Aider si nécessaire • Expansion (Enfant : « C'est un chien. » Adulte : « Oui, c'est un grand chien. »)
Sollicitations		<ul style="list-style-type: none"> • Demander à l'enfant de compléter les phrases (« La girafe a un long... ») • Demander à l'enfant de finir de raconter l'histoire avec ses propres mots (« D'après toi, comment se termine l'histoire? ») • Les expansions doivent être répétées par l'enfant

La langue de l'enfant se développe en dialoguant avec une personne dont le niveau linguistique est plus élevé que le sien. Celle-ci doit toujours prêter attention au stade où se trouve l'enfant à ce moment-là.

Afin de clarifier la mission des professionnel(le)s dans ce contexte, le rôle du personnel éducatif a été expliqué aux participant(e)s à l'atelier sur quatre niveaux :

- L'éducateur/-trice détective
L'éducateur/-trice tient compte de l'enfant dans sa globalité et reconnaît ses capacités générales et linguistiques.
- L'éducateur/-trice architecte
Les différentes langues des enfants sont représentées grâce à l'utilisation de différents supports (par ex. images, photos, art, supports plurilingues et multimédias ou espaces dédiés à des interactions linguistiques authentiques et multimédias).
- L'éducateur/-trice maître-nageur et « transformateur »
L'éducateur/-trice reconnaît, à la réaction de l'enfant, que celui-ci ne sait pas continuer dans une langue spécifique et peut aider l'enfant à s'exprimer grâce à des « *translanguaging spaces* » et des « *rings* ». Les « *spaces* » désignent des silences pendant lesquels le ou la professionnel(le) peut observer si l'enfant a compris ce qui a été dit. Si ce n'est pas le cas, il ou elle peut jeter à l'enfant une « bouée de sauvetage » (« *rings* ») en répétant ce qui vient d'être dit dans une autre langue (connue par l'enfant)
- L'éducateur/-trice apprenant(e)

L'atelier s'est terminé par une présentation de l'application *iTEO* (<http://iteo.uni.lu>), un programme numérique d'aide au développement langagier des enfants. Ici aussi, les parents des enfants ont la possibilité d'être intégrés au développement langagier de leurs enfants. Ils peuvent enregistrer des chansons, des histoires ou de petits textes pour les enfants, qui sont ensuite regardés ou discutés à la crèche. L'enfant fait ainsi l'expérience de la valorisation de sa ou ses langue(s) familiale(s). Il a la possibilité de renforcer son identité et la crèche bénéficie d'une plus grande diversité linguistique.

En résumé, les participant(e)s à l'atelier ont considéré que les informations suivantes étaient particulièrement précieuses pour utiliser les histoires comme moyen de stimulation linguistique des enfants :

1. Les histoires ne doivent pas seulement être lues aux enfants, ils doivent aussi les vivre. L'enfant doit être intégré à l'histoire.
2. Les professionnel(le)s jouent un rôle de modèle en respectant, valorisant et utilisant les langues des enfants. Ils ou elles doivent être conscients de leurs différents rôles (détective, architecte, maître-nageur et apprenant).
3. Poser des questions aux enfants leur permet de participer à la narration de l'histoire.
4. Seule la répétition de l'histoire permet aux enfants de passer de participants passifs à participants actifs. Pour favoriser la langue, les enfants doivent d'abord pouvoir l'écouter pour y participer ensuite activement.
5. Les parents des enfants peuvent aussi contribuer directement et indirectement au développement de l'identité et à la diversité linguistique des enfants de la crèche.

Littérature jeunesse présentée

Je m'habille et ... je te croque ! – Bénédicte Guettier, 2000, L'Ecole des loisirs, ISBN-13 : 978-2211055970

Une Histoire sombre, très sombre – Ruth Brown, 2010, Gallimard Jeunesse, ISBN-13 : 978-2070632251

Ma culotte – Alan Mets, 1997, L'Ecole des Loisirs, ISBN-13 : 978-2211047012

Loup y es-tu ? – Sylvie Auzary-Luton, 1993 Kaléidoscope, ISBN-13 : 978-2877671002

Aboie, Georges ! – Jules Feiffer, 2000, L'Ecole des Loisirs, ISBN-13 : 978-2211057189

Littérature spécialisée

Kraus, Karoline (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. Dans : Roux, Susanna (dir.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau : Verlag Empirische Pädagogik, pp.109-129. Disponible sous : <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892.html>

III.3 Enfants – Parents – Structures d'éducation et d'accueil : Partenariat dans un contexte multiculturel

Modération : Yolande Antony, Kannernascht ASTI asbl & Pierre Dielissen, ikl ASTI asbl

Rapport : Yolande Antony

L'éducation des enfants ne peut réussir que si tous les acteurs concernés unissent leurs efforts. Dans un contexte multiculturel ceci est un défi majeur. Dans le cadre de notre atelier nous souhaitons discuter et voir avec tou(te)s les intéressé(e)s comment la culture peut influencer l'éducation et quelles peuvent être des formes de partenariat possibles avec les différents acteurs.

Un des objectifs de la partie théorique de cet atelier était de montrer et discuter de la **relation entre l'éducation et la culture**, voir l'effet de la culture sur le modèle d'éducation des différents acteurs, comme les parents ou les structures d'éducation et d'accueil. La présentation était basée sur le modèle de la théorie de socialisation d'après Heidi Keller (2011).

Le contexte culturel, la situation de la famille, les valeurs des parents ont un impact sur les objectifs de socialisation des parents, sur leur vision de ce que leur enfant doit apprendre, leurs souhaits comment l'enfant se développera. Ces objectifs influencent les parents dans la manière selon laquelle ils élèvent leurs enfants et ils peuvent fortement varier d'une famille à l'autre, d'un milieu à l'autre ou d'un pays à l'autre. Les origines marquent de manière non négligeable le modèle culturel, et par conséquent le modèle d'éducation de la famille, mais ce n'est pas le seul déterminant.

Tous ces facteurs ont des répercussions sur le modèle d'éducation des parents qui, par conséquent, a une incidence sur le développement de l'enfant. Le développement de l'enfant, en revanche, influence les objectifs de socialisation et les stratégies comportementales des parents.

Dans les contextes urbains à travers le monde, l'accent est plutôt mis sur l'autonomie des enfants. Dans des contextes ruraux, priorité est donnée à l'interdépendance des membres de la communauté.

Comme les objectifs de socialisation peuvent varier fortement, la confrontation à un autre modèle d'éducation peut provoquer un choc culturel et l'incompréhension pour d'autres modèles et objectifs de socialisation.

Les SEA (Structures d'éducation et d'accueil) s'orientent en général aux objectifs de socialisation prédominants dans la société et sont ainsi marquées par la culture. Comme l'éducation est souvent évaluée selon les propres repères culturels, d'autres modèles d'éducation, comme par exemple les modèles des parents, peuvent être mal compris, voire même considérés comme déficitaires. Par ailleurs, certains parents craignent une aliénation de leurs enfants due à l'influence de l'éducation institutionnelle.

Les différences entre les modèles d'éducation peuvent mener à des problèmes de communication et des frustrations. Pour construire des bonnes bases d'un partenariat, il est crucial d'essayer de comprendre comment les parents voient l'éducation de leurs enfants, quels sont leurs objectifs. Si on comprend la position des parents, on peut négocier des objectifs communs.

Dans la partie pratique, les participant(e)s ont essayé d'approfondir le sujet du partenariat en réfléchissant sur et discutant de plusieurs questions. Avec l'aide de l'application «*Mentimeter*» sur leurs téléphones mobiles, les participant(e)s ont pu répondre et réagir de manière interactive.

Pour une grande majorité le **mot «partenariat»** désigne le contact et l'échange régulier, ainsi que la responsabilité partagée entre partenaires. Le partenariat se traduit surtout par le transfert d'informations et la mise en pratique d'objectifs et de projets communs définis ensemble.

Pour la question de savoir **qui sont les partenaires**, tou(te)s, sans exception ont énuméré les enfants et parents ainsi que d'autres membres de la famille et les établissements scolaires. Le partenariat se fait donc principalement entre les structures d'éducation et les familles des enfants pris en charge. Quelques autres partenaires plus spécifiques ont pu être retenus selon les cas.

Quant aux **actions menées en partenariat**, la priorité est donnée à l'organisation d'activités éducatives et de fêtes avec une participation plus ou moins active des parents et sous la gestion des SEA. Le volet du « comité parents » évoqué dans ce contexte est presque inexistant et mérite d'être travaillé et creusé.

Nous avons pu convenir d'une **définition** commune du mot « partenariat » qui reprend assez bien les éléments importants du partenariat dans notre travail quotidien.

« Le **partenariat** se définit comme une association active de différents intervenants qui, tout en maintenant leur autonomie, acceptent de mettre en commun leurs efforts en vue de réaliser un objectif commun relié à un problème ou à un besoin clairement identifié dans lequel, en vertu de leur mission respective, ils ont un intérêt, une responsabilité, une motivation, voire une obligation. » (Source : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Partenariat>)

D'après les participant(e)s du workshop, **les défis** interculturels concernant la collaboration entre les parents, les enfants et les SEA, se situent à différents niveaux :

- Au niveau des SEA, il s'agit de l'aptitude de se remettre en question, des attitudes, de la connaissance sur les cultures des familles.
- Au niveau de la famille, il s'agit de la capacité de s'adapter à « notre culture », des objectifs différents ou du fait que certains parents ne veulent pas collaborer.
- Au niveau de la communication, ce sont avant tout les langues, les différentes formes de communication ou l'état émotionnel des participant(e)s.

Nous avons demandé aux participant(e)s de chercher des solutions éventuelles aux défis précités.

Les conclusions retenues par les participant(e)s soulignent qu'il est important d'être ouvert entre partenaires, de se rencontrer dans un climat de respect mutuel, d'être prêts à faire des compromis et de se donner les moyens pour une communication effective. Ces moyens peuvent être l'intervention de médiateurs, d'autres parents, des traductions orales ou écrites de textes en différentes langues, mais aussi d'adapter les formats de communication (formels, informels, écrits, oraux) pour que chaque partenaire se sente à l'aise et puisse exprimer ses idées. Il est essentiel d'assurer que les messages soient bien compris de tous les côtés. Dès que les positions des différents partenaires sont claires, on peut essayer de négocier des objectifs communs.

Construire un partenariat est un processus qui présuppose une évolution pour laquelle il faut investir du temps, le temps nécessaire afin que la confiance puisse se développer et s'installer.

Littérature

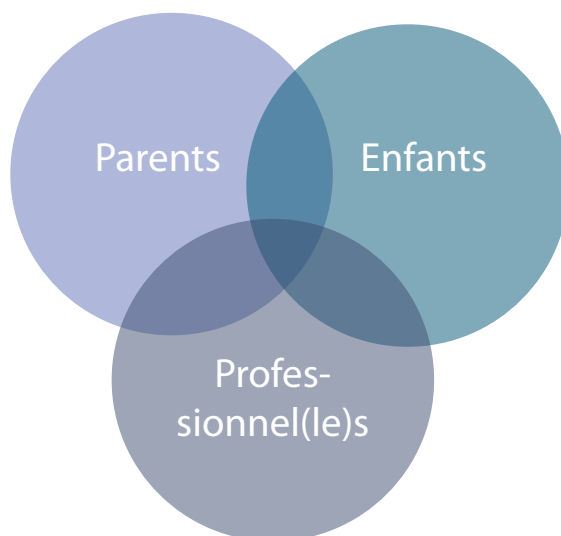
Keller, Heidi (2011). *Kinderalltag : Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin et Heidelberg : Springer.

III.4 La valorisation des langues familiales en tant que ressource du développement langagier

Modération : Bénédicte Keck, *Familangues* / OLCA & Annette Striebig-Weissenburger, OLCA

Rapport : Gaby Marinho-Ribeiro, SNJ

Le workshop a été présenté et animé par des membres de deux organisations différentes : L'association *Familangues*¹ et l'OLCA² – l'Office pour la langue et les cultures d'Alsace et de Moselle. Les actions que ces associations mettent en place s'articulent autour des trois axes suivants :



Au début du workshop les intervenantes ont donné un aperçu de leur travail et de leurs missions à l'aide d'une présentation PowerPoint.

Le café discussion

Premièrement, l'importance d'informer tous les acteurs autour de l'enfant bilingue a été soulignée. Ainsi, le café discussion a été présenté. Les intervenantes ont expliqué que le soutien du développement langagier de l'enfant passe entre autres par la transmission d'informations aux adultes qui l'entourent. Cette mission peut être mise en place à l'aide de cafés discussion pour les parents et les professionnel(le)s dans les structures d'accueil de la petite enfance.

Les cafés discussion sont des temps d'échange informels et conviviaux où les parents ont l'occasion de poser leurs questions sur l'éducation plurilingue et la transmission des langues. Les cafés discussion se nourrissent des recherches universitaires les plus récentes et des témoignages de chacun(e). Différents thèmes peuvent être proposés : Pourquoi et comment transmettre une langue ? Comment l'enfant développe-t-il son langage au contact de plusieurs langues ? Comment valoriser la langue et la culture familiale lorsqu'elles sont minoritaires dans le contexte local ? Quelle identité pour l'enfant bilingue ? Pour répondre à des questions d'un ordre plus spécifique, des intervenant(e)s spécialistes comme des psychologues, orthophonistes et des enseignant(e)s sont invité(e)s ponctuellement.

Ensuite, les intervenantes ont présenté différents ateliers ludiques qu'elles proposent aux enfants pour les éveiller aux langues.

¹ L'association *Familangues* à Strasbourg est née en 2013 de l'initiative citoyenne de plusieurs familles de différentes origines, qui se sont donné comme missions de soutenir le développement langagier des enfants et la valorisation du plurilinguisme en Alsace.

² L'OLCA (l'Office pour la langue et les cultures d'Alsace et de Moselle) œuvre pour une présence plus forte de l'alsacien dans tous les domaines et soutient les initiatives des associations, collectivités, administrations et entreprises. Il est également pôle d'information et de documentation dans les domaines de la langue et de la culture régionales.

L'atelier «*Éveil aux langues*»

Les intervenantes ont expliqué que l'objectif de l'atelier «*Éveil aux langues*» est de favoriser la participation des enfants de manière ludique et de veiller à ce que les enfants ne se sentent pas comme s'ils étaient à l'école. Afin de développer le langage dans les langues familiales, ainsi que dans les langues scolaires, les intervenantes recommandent de choisir une approche ludique, qui génère des émotions positives chez l'enfant. En outre, il est conseillé de valoriser les réussites des enfants au lieu de les évaluer. En effet, l'apprentissage se fait par le jeu, qui est à la fois un moteur pour la motivation et un outil d'apprentissage. Il s'agit d'éveiller les enfants à la diversité des langues et de donner aux enfants le goût de la lecture et de l'écriture en s'appuyant sur toutes leurs compétences linguistiques. En outre, afin de favoriser les apprentissages, il est important de rassurer les enfants, de favoriser le vivre-ensemble et de lutter contre les discriminations. Raconter et lire dans les langues familiales permet de construire des compétences littéraires qui seront transférées automatiquement vers les langues scolaires. Pour la mise en œuvre du projet autour des langues familiales, les intervenantes conseillent également d'ouvrir le lieu d'accueil collectif aux parents, qui sont une ressource essentielle.

Les intervenantes ont également expliqué qu'une partie de leur travail consiste à sensibiliser les professionnel(le)s à la diversité linguistique et culturelle.

Les formations pour les professionnel(le)s

En effet, les enfants passent une grande partie de leur temps dans des services d'éducation et d'accueil pour enfants ou à l'école. Les différentes langues et les cultures présentes sont principalement des sources de richesse, mais posent parfois également des difficultés. Les formations destinées aux professionnel(le)s permettent de se questionner sur la place des langues familiales dans la structure au regard de l'accueil de l'enfant et de son développement langagier.

Après cette introduction dans la thématique, les intervenantes ont présenté différents outils, qui peuvent être utilisés dans la pratique pédagogique.

Les outils

Il existe de multiples outils pédagogiques pour soutenir l'apprentissage des langues chez les enfants. Ainsi, les pédagogues peuvent par exemple construire et créer des outils pédagogiques ensemble avec les parents tels que des imagiers plurilingues.

En outre, il existe différents supports pour raconter des histoires et des contes dans plusieurs langues comme par exemple le Kamishibai, les boîtes à histoires et le théâtre de marionnettes. Les avantages de ces outils sont entre autres qu'ils permettent aux pédagogues d'interagir avec les enfants. De plus, ces outils permettent une mémorisation sensorielle afin de mieux ancrer l'histoire et ils transmettent aux enfants l'envie d'apprendre à lire.

Avec le Kamishibai, par exemple, le pédagogue essaye de faire comprendre la langue aux enfants en passant par des gestes théâtraux ou des expressions faciales. Dans ce contexte, une des intervenantes a présenté l'histoire de Kamishibai «*Tarari tararera*» aux participant(e)s du workshop. «*Tarari tararera*» est une histoire en langue «*Piripou*» (langue inventée) et raconte les aventures de Piripù Bibi, des êtres exotiques, avec une queue en plus et un visage tout rond. À la fin du spectacle, les intervenantes ont discuté avec les participant(e)s de leurs ressentis. Certain(e)s participant(e)s ont évoqué qu'ils ont découvert à l'aide de l'histoire «*Tarari tararera*» qu'il est possible de comprendre une histoire, même si celle-ci est racontée dans une langue inventée. Ce qui facilite la compréhension est que l'histoire soit présentée de manière intéressante et à l'aide de nombreuses images, qui permettent la compréhension des grandes lignes de l'histoire. D'autres participant(e)s du workshop ont déclaré qu'ils ont pu s'imaginer dans la situation d'un enfant, qui ne maîtrise pas encore la langue véhiculaire de la structure dans laquelle il ou elle se trouve. Les participant(e)s ont affirmé qu'ils se sont rendus compte de l'importance de la tonalité de la voix et des émotions transposées par la personne qui raconte l'histoire pour faciliter la compréhension et pour éveiller l'intérêt.

Les ressources

Les intervenantes ont également expliqué que les principales ressources restent les enfants et les familles. Ainsi, les pédagogues ne peuvent pas connaître toutes les langues. Cependant, ils peuvent s'appuyer sur les compétences des familles pour enrichir et compléter les mots exposés dans le lieu d'accueil avec les langues de ceux qui le fréquentent. Les pédagogues ne doivent donc pas craindre de solliciter des chansons, des lectures, des présentations du propre pays ou des pratiques culturelles qui leur sont importantes (cuisine, fêtes, histoires...) auprès des parents. Il est également possible de construire un lexique en collaboration avec les parents à l'aide de pictogrammes.

Finalement, les intervenantes ont distribué diverses fiches avec des activités transversales, qui peuvent être proposées aux enfants (fiches contenant des émoticônes pour l'apprentissage des émotions, jeu «*valise sans fond*», jeu «*pigeon vole*» ...).

III.5 S'éveiller aux langues en histoires et en musique

Modération : Elsa Bezault & Anna Stevanato, DULALA

Rapport : Lisa Kremer, SNJ

Lors de cet atelier, Madame Anna Stevanato et Madame Elsa Bezault ont d'abord présenté aux participant(e)s ce qu'est l'association DULALA et quels sont ses domaines d'action.

Dans le monde, environ 60% de la population communique en plusieurs langues. En France, un enfant sur quatre grandit avec plusieurs langues. L'association DULALA (*D'Une Langue à L'Autre*), qui est un laboratoire spécialisé dans l'éducation plurilingue et interculturelle, souhaite répondre aux questionnements des professionnel(le)s de l'éducation :

- Pourquoi et comment soutenir le bilinguisme des enfants ?
- Comment faire des langues des parents, des enfants et des professionnel(le)s une ressource commune pour les structures éducatives ?
- Comment travailler avec des langues qu'on ne connaît pas ?

DULALA se définit en trois pôles :

- Le pôle production, où des outils pédagogiques innovants et facilement utilisables sont créés en collaboration avec des chercheurs et chercheuses ;
- Le pôle terrain, où des ateliers d'éveil aux langues auprès des enfants sont co-animés avec des professionnel(le)s et où les outils sont testés ;
- Le pôle diffusion, où l'utilisation des outils est transmise à travers des formations à distance ou en direct, et à travers des conférences, colloques, articles et groupes de discussion.

À travers ses sept employé(e)s permanent(e)s et vingt intervenant(e)s, DULALA a eu un impact sur plus de 110.000 enfants et 4.000 professionnel(le)s.

DULALA propose différentes méthodes et outils pédagogiques, comme par exemple : CD avec comptines multilingues, jeux multilingues, Kamishibais plurilingues, boîte à histoires... Le principe est de partir de ces outils pour permettre un éveil aux langues et de développer des attitudes positives envers la diversité, en valorisant les langues présentes dans la structure et d'éviter le risque de stigmatisation d'un enfant. Un autre principe important est d'impliquer le plus possible les parents dans les projets.

Les participant(e)s de l'atelier ont pu découvrir deux outils élaborés par DULALA : les comptines multilingues et la boîte à histoires.

Comptines multilingues

Les comptines sont beaucoup utilisées pendant la petite enfance et sont une des premières formes qui permettent le contact avec les langues et le développement langagier. Elles sont en général courtes et faciles et souvent une même comptine existe dans plusieurs langues. Le CD « *Comptines multilingues* » de DULALA contient 26 comptines dans leur langue d'origine, avec des transcriptions phonétiques et traductions.

Différents types de comptines ont été présentés :

- des comptines qui incluent plusieurs langues, par exemple le mot « Bonjour » dans différentes langues ; le but n'est pas de cibler les langues des enfants présents, mais de mélanger les langues ; un arbre des langues permet de noter toutes les langues présentes à la structure (enfants, parents, professionnel(le)s...) ;
- des comptines qui jouent avec les sonorités et permettent de découvrir le plaisir des sons (par exemple : « *A ram sam sam* ») ;
- des comptines qui permettent de créer des liens autour d'un même thème, par exemple des chansons dans différentes langues qui parlent toutes de « maman » ;
- des comptines qui permettent de rapprocher les langues : par exemple « *Frère Jacques* » dans différentes langues ; une personne qui connaît la comptine en une langue peut la chanter phrase par phrase et les enfants répètent ;
- des comptines pour bercer et accueillir : comptines qui favorisent les émotions.

Lors de l'atelier, le groupe a écouté des extraits de ces différents types de comptines et a échangé sur leurs objectifs pédagogiques et leur utilisation. Ainsi, des expériences pratiques et des comptines connues au Luxembourg ont pu être partagées.

Les présentatrices de l'atelier ont conseillé de commencer doucement si on veut travailler avec des langues qu'on ne connaît pas, par exemple en chantant des comptines simples, puis d'ajouter des comptines multilingues, puis de réaliser un livret de comptines pour chaque enfant etc.

La boîte à histoires

Le groupe a écouté l'histoire du chaperon rouge en italien, racontée par Madame Anna Stevanato à l'aide de la boîte à histoires. Les participant(e)s ont donc pu découvrir cet outil pédagogique en direct et avec tous leurs sens. Après l'expérience intéressante d'entendre une histoire connue dans une langue inconnue, des explications ont été données sur la méthode de la boîte à histoires et les principes à respecter quand on l'utilise.

L'idée est de créer une atmosphère particulière : un petit groupe d'enfants, pas plus que dix, est assis par terre, il n'y a pas de lumière néon. La boîte se trouve sur une table et est présentée comme outil attrayant et magique. La cloche au début permet de poser le cadre et d'inciter les enfants à être calmes.

Le suspense est établi quand la boîte est lentement ouverte. L'histoire est alors racontée dans une langue qui peut être inconnue aux enfants. À chaque personnage, objet ou lieu de l'histoire est associé un objet symbolique qui s'anime sur une petite scène. Grâce à ces symboles, chaque enfant peut développer sa propre interprétation. Les objets sont faits de matériaux naturels.

Au cours de l'histoire, les objets peuvent s'animer et des expériences sensorielles sont proposées : par exemple, sentir la fleur, goûter le biscuit, toucher la pierre, la farine... Les enfants peuvent mettre des mots sur ces expériences pour décrire comment étaient les objets (lisse, froid...). Le ton de la personne qui raconte est neutre et l'intonation ne change pas avec les différents personnages. Ceci permet de renforcer l'imaginaire. À la fin de l'histoire, les enfants disent au revoir aux personnages et aux objets et la boîte se ferme.

Par la suite, il est important de répéter l'histoire dans une langue commune aux enfants. On peut aussi raconter une histoire et utiliser seulement les mots-clés dans une autre langue, par exemple en demandant les mots-clés aux parents. Les parents peuvent aussi amener des histoires d'autres cultures. En demandant par exemple aux parents comment un mot est prononcé, l'écart qui existe souvent entre parents et structure éducative peut être réduit. La boîte à histoires peut voyager et être emporté à la maison, les enfants peuvent raconter les histoires, les parents aussi. C'est un outil démocratique, dans le sens où chacun(e) peut raconter une histoire, sans devoir passer par une traduction écrite. Les histoires peuvent être changées et ainsi la boîte à histoires permet de raconter mille histoires en une.

Lors de la discussion après l'expérience pratique de la boîte à histoires, l'interrogation a été soulevée ce que les enfants comprennent s'ils ne connaissent pas l'histoire et ne maîtrisent pas la langue dans laquelle l'histoire est racontée. La réponse du groupe était que ce n'est pas grave si l'enfant crée une autre histoire dans son imaginaire. Les objectifs de la boîte à histoires sont de créer l'imaginaire et susciter de l'émerveillement, de favoriser la concentration et l'apaisement et de créer une passerelle avec les cultures familiales. Le plus important lors de la mise en scène est de créer un moment de joie et de plaisir partagé.

Sur le site www.dulala.fr, de nombreuses informations et outils pédagogiques sont disponibles :

- livret synthétique à télécharger avec des informations théoriques et des pistes d'action pratiques « *Les langues de chacun, une chance pour tous ! Comment faire vivre le multilinguisme dans une structure Petite Enfance* » ;
- programme de formation en ligne ;
- des vidéos pour tout savoir sur le bilinguisme ;
- lien vers le site des Kamishibaïs plurilingues : www.kamilala.org ;
- ...

III.6 Aucun enfant ne vient seul : de nouvelles pistes pour la participation des parents. Les formes de travail avec les parents et leur mise en œuvre pratique

Modération : Jeannine Schumann & Jean-Claude Zeimet, école des parents Janusz Korczak

Compte-rendu : Tessy Tobias, SNJ

Dans le cadre du travail pédagogique institutionnel, il est indispensable d'impliquer les parents. Une collaboration fonctionnelle et efficace entre l'institution et les parents a, d'une part, un impact positif sur la relation avec l'enfant et, d'autre part, permet d'avoir une vision globale de l'enfant. Elle favorise le respect réciproque et permet aux professionnel(le)s et aux parents de se soutenir et de se conseiller les uns les autres : des principes d'éducation communs peuvent ainsi être élaborés.

L'objectif principal de l'atelier était de clarifier quelle forme peut prendre le travail avec les parents dans la pratique. À cette fin, deux modules du programme de coaching « *Aucun enfant ne vient seul : de nouvelles pistes pour la participation des parents* » ont été expliqués. En général, les objectifs de cette approche préventive consistent à assurer un accompagnement professionnel des institutions et à les soutenir dans leurs réflexions visant à explorer de nouvelles pistes pour la participation des parents. Cette formation de l'école des parents est composée de cinq modules : les structures d'accueil des enfants sont coachées pour organiser la coopération avec les parents, qu'elle soit existante ou à venir, au sens du cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes.

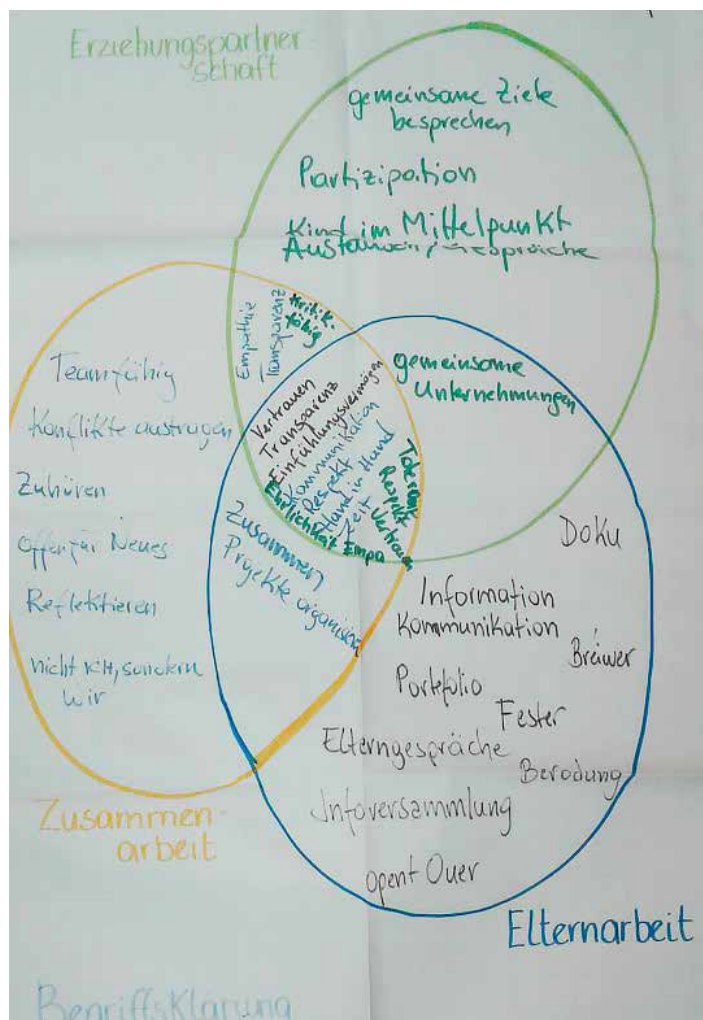
Questions importantes que l'institution devrait se poser sur le travail avec les parents :

- Quelle est la situation actuelle ?
- Où voulons-nous aller ?
- Que devons-nous faire pour atteindre cet objectif ?

La première étape de ce processus consiste à définir les termes utilisés. Les participant(e)s à l'atelier doivent donc discuter en petits groupes des notions de *travail avec les parents*, de *collaboration* et de *partenariat avec les parents*. En fin de compte, tout dépend de la manière dont chaque équipe définit et explique ces notions. Il n'y a donc pas de bonne ou de mauvaise explication.

Les participant(e)s à l'atelier, venant tou(te)s de différentes institutions, se sont réunis en petits groupes pour échanger. À l'issue de cette phase de travail, les résultats des différents groupes ont été présentés à l'ensemble du groupe et résumés dans le schéma ci-dessous.

Illustration : Résultats du travail de définition réalisé en groupes



Là où les définitions de ces trois notions se recoupent, on trouve les termes de confiance, communication, honnêteté, respect, etc. Autrement dit, des valeurs et des attitudes fondamentales qui forment un socle permettant de mener à bien le partenariat éducatif, la collaboration et le travail avec les parents.

Ces trois notions se distinguent par la manière dont les parents sont impliqués. Les participant(e)s à l'atelier ont défini ensemble les principaux éléments de ces notions :

Travail avec les parents :

- Les initiatives émanent surtout de l'institution.
- Il peut s'agir d'outils pratiques (par ex. portfolio, premier entretien, etc.).
- Il peut s'agir de la transmission d'informations, car les institutions ont aussi un certain devoir d'information (par ex. en cas de rougeole).
- Cependant, les parents sont les premiers expert(e)s de leurs enfants et fournissent donc des informations importantes au personnel éducatif.

Collaboration :

- La majeure partie des initiatives émane de l'institution, mais les parents sont activement intégrés.
- Une collaboration ponctuelle est mise en place afin d'atteindre un objectif.

Partenariat éducatif :

- La collaboration fonctionne à parts égales.
- Il n'y a pas de déséquilibre des pouvoirs.
- Dans ce cas, les parents sont fortement impliqués dans l'institution.
- L'institution ou l'équipe doit échanger sur les domaines dans lesquels elle veut mettre en place ce partenariat éducatif.
- Des exemples sont l'élaboration du portfolio, la planification des activités, l'élaboration commune du concept, la mise en place de groupes de travail avec les parents, etc.

L'étape suivante a consisté à examiner les offres destinées aux parents au sein des institutions. Il est intéressant de classer les offres selon la participation active des parents.

Pour cette étape, les petits groupes formés précédemment se sont reconstitués pour discuter et mettre par écrit les offres de leurs institutions. Les différents groupes ont présenté leurs résultats à l'ensemble des participant(e)s et identifié, par exemple, les différences suivantes :

Offres impliquant la participation des parents

Exemples :

- Modifier ensemble la structure (construire des bacs de jardinage) ;
- Participer à l'organisation de la bibliothèque : Les parents ont la possibilité d'apporter des livres ou d'en emprunter.

Les parents co-éducateurs et co-éducatrices

La répartition des tâches entre les professionnel(le)s et les parents doit être clarifiée et définie en amont. Il est important d'évoquer que, dans ce cas, les parents portent aussi la responsabilité.

Exemples :

- Accompanyer des activités, des excursions ;
- Activités de bricolage : bricoler des éléments de sa propre culture ; ce sont principalement les parents qui donnent des instructions et jouent un rôle actif dans l'activité.

Offres destinées aux parents

Exemples :

- Comité de parents ;
- Soirées d'information ;
- Coin des parents ;
- Journal des parents, édité par exemple trois fois par an ;
- Boîte à suggestions.

Autres offres évoquées au sein des groupes de travail

- Journée portes ouvertes ;
- Mur d'information ;
- Premiers entretiens ;
- Conversations informelles ;
- Visites de l'institution.

Ces catégories sont des exemples. Chaque équipe peut certainement en trouver d'autres propres à son institution.

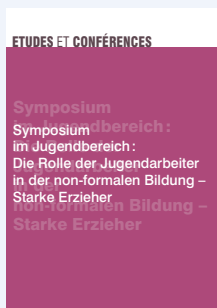
Les participant(e)s étaient satisfait(e)s de l'atelier. Ils ou elles ont pris conscience que les institutions mettaient déjà en œuvre pas mal de choses dans leur pratique pédagogique quotidienne. Cet atelier a montré aux participant(e)s qu'il est important de définir, de discuter et d'analyser les notions et de les étayer à l'aide d'exemples pratiques issus des structures d'accueil. En dressant le bilan de ce qui est déjà fait au quotidien, il est possible de valoriser le travail effectué, d'identifier les liens et de générer de nouvelles idées.

Série « Études et conférences »

Les documents de la série «**Études et conférences**» sont disponibles en ligne : www.snj.lu

Pour une version papier, veuillez envoyer un courrier électronique à : secretariat.qualite@snj.lu

Dernière parution :



**Symposium im Jugendbereich:
Die Rolle der Jugendarbeiter in der non-formalen Bildung – Starke Erzieher.**
SNJ, 2019

Autres parutions :

Resilienz im Kinder- und Jugendbereich / Résilience des enfants et des jeunes.

SNJ, 2018

Frühe mehrsprachige Bildung / L'éducation plurilingue dans la petite enfance.

SNJ, 2018

Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag.

SNJ, 2017

Les jeunes NEETs au Luxembourg.

SNJ, 2017

Die pädagogische Haltung.

SNJ, 2016

Inklusion.

SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext.

SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014

Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

SNJ ; Ministère de l'Éducation 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

Édité par :



Service National
de la Jeunesse

En collaboration avec :



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'éducation nationale,
de l'enfance et de la jeunesse