

Édition 2017

Bienvenue à la sixième édition de la Newsletter LEARN

LEARN est l'abréviation de Learning Expertise And Research Network, en d'autres termes « expertise et réseau de recherche en matière d'apprentissage ». Nous sommes un groupe de scientifiques et de professionnels du terrain, intéressés aux processus d'apprentissage et aux difficultés liées à l'apprentissage. Notre approche de recherche se base sur les sciences cognitives. Appréhender l'apprentissage à travers les sciences cognitives signifie essayer de comprendre la nature des processus d'apprentissage fondamentaux qui se déroulent dans notre cerveau ainsi que leur interaction pour générer les compétences complexes dont nous nous servons à l'école et dans la vie quotidienne. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons non seulement à la lecture, à l'écriture et au calcul, mais également aux fonctions exécutives, à la mémoire de travail, à la conscience phonologique ou aux représentations numériques de base.

Cette newsletter est entièrement consacrée au multilinguisme. Étant donné qu'à l'Université du Luxembourg, des recherches sont menées sur ce sujet à partir de nombreuses perspectives différentes, nous avons pris l'initiative d'inviter des chercheurs d'autres domaines afin de participer à la rédaction de cette édition. Nous proposons donc dans cette newsletter non seulement des articles traitant du multilinguisme d'un point de vue des sciences cognitives, mais également des contributions relevant des domaines de la linguistique, de la sociolinguistique, de la pédagogie et de l'ethnographie. ■



Table des matières

p.02 Pourquoi des recherches sur le multilinguisme au Luxembourg?

p.03 « Un, deux, trois, allons dans les bois » : La langue, les langues et le calcul

p.04 Les enfants plurilingues sont-ils meilleurs en arithmétique ? Les résultats d'études menées en Allemagne et au Luxembourg indiquent que le plurilinguisme n'est ni un avantage ni un désavantage

p.05 Un avantage cognitif pour les enfants plurilingues ?

Quelle est l'influence de la langue lors de l'apprentissage du comptage ?

p.06 La diversité linguistique chez les enfants issus d'un contexte migratoire : une chance ou un obstacle ?

p.07 Renforcer la première langue en tant que ressource

p.08 Fonder l'apprentissage des langues sur des ressources multilingues

p.10 Lire ne signifie pas forcément comprendre

p.11 La langue écrite reproduit-elle la langue orale ?

p.12 Nous communiquons différemment selon les situations. Pourquoi en est-il ainsi ?

Les langues au secondaire - Quel est le niveau de maîtrise de l'allemand et du français des élèves ?

p.13 Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : plus qu'un patchwork ?

p.15 Pourquoi devrait-on apprendre avec tous les sens et en incorporant plus d'une langue ?

p.16 Comment faire valoir l'apprentissage multimodal et multilingue par la création d'histoires numérique ?

L'efficacité des programmes bilingues en Europe

p.17 Couples mixtes : quand se mêlent langues et cultures

Premiers pas dans le métier d'enseignant : quand la langue s'en mêle...

p.18 Le point de vue des professionnels de l'école : le plurilinguisme dans l'enseignement précoce

Pourquoi des recherches sur le multilinguisme au Luxembourg ?

Recherches sur l'apprentissage multilingue : une mission primordiale pour la recherche au Luxembourg.

De nombreuses discussions ont eu lieu récemment sur le modèle d'éducation plurilingue au Luxembourg ce qui a amené LEARN à en faire le sujet de cette newsletter. En abordant ce thème, nous nous sommes à nouveau inévitablement rendus compte que le Grand-Duché présente une situation tout à fait particulière : en effet, contrairement à la plupart des pays plurilingues, où il existe une langue première clairement identifiée, propre aux différentes régions, qui constitue à la fois la première langue cible et la langue d'alphabétisation, le Luxembourg ne possède pas moins de trois langues nationales face auxquelles nous éprouvons en plus beaucoup de mal à établir un ordre logique et une pondération réaliste en termes d'éducation linguistique. Il semble utile et incontournable d'intégrer tôt ou tard ces trois langues dans nos environnements d'enseignement, mais la façon de s'y prendre avec une population qui ne parle souvent aucune de ces trois langues à la maison constitue un défi majeur. À cet égard, la situation de notre pays est tellement spécifique que nous ne pouvons directement appliquer au Luxembourg qu'un nombre restreint de résultats de recherches menées à l'étranger. Il est donc d'autant plus important que nous mettions sur pied, en collaboration avec les professionnels du terrain, des projets de recherche dès les premières structures d'éducation non-formelles avant la scolarisation proprement dite, qui nous permettent de répondre à la question suivante : comment organiser les premiers environnements éducatifs pour tenir à la fois compte du contexte familial des enfants et promouvoir une éducation précoce plurilingue axée sur l'apprentissage des langues qui soit dans le meilleur intérêt des enfants sans pour autant les surcharger. Dans ce contexte, il est particulièrement important de nous laisser guider par les constats établis par les sciences cognitives qui nous expliquent comment les enfants, à ce jeune âge, apprennent et se développent. Si nous poursuivons résolument cette voie dans les années à venir, nous pourrions en fin de compte éviter les discussions controversées sur le meilleur modèle pour une éducation précoce plurilingue et réussiront à faire en sorte que les différents projets s'inspirent mutuellement, ce qui est un des objectifs fondamentaux visés par notre initiative LEARN. **RM**



Prof. Dr. Romain Martin

*Chercheur/Professeur/Vice-recteur à l'Université. Romain s'occupe des processus cognitifs dans le contexte scolaire. Il analyse également l'influence du contexte socio-démographique et du fonctionnement du système scolaire sur les apprentissages. **RM***



Que faut-il entendre par méthodes de recherche neuroscientifique cognitive ?

Les méthodes de recherche neuroscientifique cognitive sont des méthodes qui permettent de comprendre les processus de mémorisation et de réflexion ainsi que la manière dont notre cerveau les commande. Il s'agit par exemple de mesurer la rapidité et le taux d'erreurs chez une personne testée appelée à résoudre un exercice spécifique. Les chercheurs n'hésitent pas non plus à recourir à des méthodes d'imagerie médicale, telles que l'électroencéphalographie (EEG) ou l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf). Une autre méthode, qui existe depuis très longtemps, consiste à étudier des patients présentant

des lésions localisées dans certaines parties du cerveau lorsqu'ils résolvent des exercices spécifiques. Il existe aussi depuis quelques années des méthodes permettant de désactiver de petites régions du cerveau durant un court laps de temps et d'étudier comment la personne observée résout des exercices spécifiques dans cette situation. L'objectif de toutes ces méthodes consiste à comprendre le rôle que jouent les différentes parties du cerveau lors des processus de mémorisation et de réflexion. Progressivement, elles nous permettent d'obtenir un aperçu des fonctions des toutes les parties du cerveau et de leur interaction. **CS**



Prof. Dr. Christine Schiltz

Christine Schiltz est professeur au sein de l'ECCS. Christine étudie et enseigne le développement de la cognition humaine. Elle s'intéresse particulièrement au développement du concept numérique chez l'enfant et chez l'adulte et à la manière dont le cerveau commande ces processus. **CS**

« Un, deux, trois, allons dans les bois » : La langue, les langues et le calcul

Un, deux, trois, allons dans les bois ; quatre, cinq, six, cueillir des cerises » est une rime fréquemment utilisée au préscolaire afin que les enfants se familiarisent avec les chiffres de façon ludique. Le fait que cette rime soit en allemand n'est pour nous, adultes, ni grave ni particulièrement important pour le processus d'apprentissage. C'est plutôt l'aspect musical et ludique de la rime qui importe aux yeux des parents et enseignants. Et nous, adultes, savons bien sûr pertinemment bien que « eins, zwei, drei » correspond à « un, deux, trois ». Mais en est-il autant pour les enfants du préscolaire ? N'est-il pas troublant pour un enfant luxembourgeois d'apprendre généralement les chiffres en luxembourgeois à la maison et à l'école, mais d'être alors confronté à des comptines dans une autre langue ? Quel est l'impact de ce mélange de langues sur l'apprentissage des chiffres et des mathématiques par les enfants ? Et quelle influence l'utilisation de diverses langues a-t-elle sur l'apprentissage des chiffres et des mathématiques par les enfants qui ne parlent pas luxembourgeois, mais une ou plusieurs autres langues à la maison ? La réponse, courte et frustrante, à cette question est (pour le moment encore) : nous ne le savons pas ! Il existe certes de premiers indices de la recherche internationale permettant de conclure que l'existence de différentes situations linguistiques est susceptible de rendre plus aisé ou plus compliqué l'apprentissage et la compréhension des chiffres. Par exemple, nous savons

aujourd'hui que les enfants dont la langue maternelle distingue les catégories « un », « deux » et « plus » comprennent en moyenne plus rapidement le concept de « deux » que les enfants dont la langue maternelle ne distingue pas explicitement « deux » et « plus ». Mais, malheureusement, personne ne saurait dire ce qui se passe lorsqu'un enfant est plurilingue. C'est pourquoi nous avons urgemment besoin - en particulier ici au Luxembourg - de mener davantage de recherches pour trouver des réponses à ces questions. À l'Université du Luxembourg, nous avons donc commencé à nous consac-

rer activement à cette thématique de l'influence du plurilinguisme sur l'apprentissage des chiffres et des mathématiques et à des questions similaires, ce à l'aide de méthodes actuelles de recherche neuroscientifique cognitive. Notre objectif est de bien mieux comprendre, dans les années à venir, la manière dont la langue et les langues influencent l'apprentissage des (pré-)mathématiques afin de pouvoir nous baser sur ces conclusions pour adapter au mieux les programmes et situations d'apprentissage aux capacités et difficultés des enfants. **CS**

Le plurilinguisme né à la maison et le plurilinguisme acquis à l'école

La majorité des gens grandit de manière plurilingue. De manière générale, nous pouvons distinguer deux formes de plurilinguisme.

Le plurilinguisme naturel ou simultané signifie que l'enfant grandit, depuis sa naissance, avec plus d'une langue parlée à la maison. Un enfant qui, par exemple, parle à la maison luxembourgeois avec sa mère et italien avec son père, apprend les deux langues parallèlement et de façon tout à fait naturelle dès son plus jeune âge. Cette forme de plurilinguisme peut aussi être appelée bilinguisme précoce.

Dans le cas du plurilinguisme successif en revanche, l'enfant grandit avec une seule langue à la maison, et apprend une deuxième ou plusieurs autres langues en dehors du giron familial, par exemple à l'école ou à la crèche. Un enfant qui, par exemple, parle chez lui portugais avec ses deux parents, apprend le luxembourgeois au cycle 1, l'allemand au cycle 2 puis le français au cycle 3. Ainsi, il apprend successivement à parler, lire et écrire 3 nouvelles langues durant ses années d'école fondamentale. **CH**

Les enfants plurilingues sont-ils meilleurs en arithmétique ? Les résultats d'études menées en Allemagne et au Luxembourg indiquent que le plurilinguisme n'est ni un avantage ni un désavantage

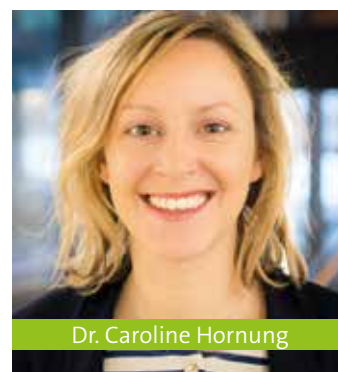
Le plurilinguisme rend-il intelligent ? Grandir de manière plurilingue, est-ce un bon entraînement mental avec des répercussions positives sur l'apprentissage ? À cet égard, les chercheurs ne sont pas toujours tous du même avis. Pour certains, les enfants et personnes plurilingues ont un avantage cognitif, tandis que d'autres considèrent que tel n'est pas le cas. Ainsi les résultats issus de recherches récentes sont souvent contradictoires et ne renseignent pas clairement si les personnes/enfants monolingues et plurilingues se distinguent notamment dans des tâches mesurant les fonctions exécutives.

Ces fonctions dites exécutives soutiennent de manière générale les apprentissages scolaires ainsi que le raisonnement logique. Elles permettent d'orienter et de focaliser l'attention, de retenir des informations, d'ignorer les informations sans importance et de passer d'une règle ou stratégie à l'autre.

Dans notre étude, nous avons analysé si des enfants plurilingues du cycle 2.2 sont plus performants dans des tâches de fonctions exécutives et si cet éventuel avantage cognitif a un impact positif sur les performances de calcul (additions et soustractions). L'idée sous-jacente est que le calcul mental est fortement soutenu par les fonctions exécutives. Surtout lorsque les élèves doivent jongler entre les différents calculs, nombres, opérations et stratégies de résolution, retenir des résultats intermédiaires, les actualiser puis les oublier. Si les enfants plurilingues présentaient donc de meilleures

fonctions exécutives, il se pourrait qu'ils soient également plus performants en arithmétique.

Au total, 97 enfants ont participé aux différentes tâches : 20 enfants monolingues et 20 enfants plurilingues du Luxembourg, ainsi que 30 enfants monolingues et 17 enfants plurilingues d'Allemagne. Comme les enfants luxembourgeois sont en contact avec de nombreuses langues dès leur plus jeune âge, nous souhaitons faire appel à un groupe « purement » monolingue, le groupe monolingue allemand, à des fins de comparaison. Les 4 groupes étaient tous similaires au niveau de l'âge, de la vitesse de traitement, du raisonnement logique et du contexte socio-économique familial. Les élèves ont participé aux tâches de fonctions exécutives individuellement au sein de leur école alors que les exercices d'arithmétique étaient administrés en situation de petits groupes. Les calculs étaient présentés visuellement sur une feuille et les enfants ont noté les résultats par écrit. Il est intéressant de constater que tous les résultats (Luxembourg et Allemagne) montrent que les enfants monolingues et plurilingues ne se distinguent ni au niveau de leurs performances en matière de fonctions exécutives ni au niveau de leurs performances arithmétiques. CH



Dr. Caroline Hornung

Caroline Hornung est psychologue du développement cognitif, enseignante et chercheur auprès de LUCET. Caroline s'intéresse au développement des capacités de calcul, de lecture et d'écriture chez les jeunes enfants ainsi qu'aux facteurs susceptibles d'influencer ces processus d'apprentissage (p.ex. les fonctions exécutives, le contexte linguistique,...) CH



Un avantage cognitif pour les enfants plurilingues ?

Au début du 20^{ème} siècle, les gens avaient peur que grandir avec plus d'une langue ait des conséquences négatives ou même puisse entraîner un retard mental. À la fin du même siècle, des études affirmant le contraire ont été publiées. Elles arrivaient à la conclusion que les enfants multilingues présenteraient même des avantages dans les fonctions exécutives, importantes pour les apprentissages. Mais ces résultats ont également été remis en question. Lors d'un sondage réalisé par la Commission européenne, 98 % des personnes interrogées au Luxembourg ont indiqué être au moins bilingues. Quelles répercussions ce multilinguisme a-t-il sur les apprentissages ? Nous avons examiné cette question à l'aide des données fournies par les épreuves standardisées réalisées au cycle 2.1. En 2015, 5479 enfants du cycle 2.1 ont participé à ces épreuves. Les tests ont évalué les compétences en compréhension orale en luxembourgeois, les compétences en mathématiques ainsi que les précurseurs du langage écrit. Lors des analyses, nous nous sommes concentrés sur 2 groupes : les enfants qui ne parlent que luxembourgeois avec leurs parents et ceux qui parlent luxem-

bourgeois et une autre langue avec leurs parents. Les résultats des deux groupes diffèrent significativement pour les 3 compétences. Les enfants parlant uniquement luxembourgeois à la maison ont obtenu de meilleurs résultats à tous les tests par comparaison à ceux qui parlent une autre langue en plus du luxembourgeois. Étant donné que nous n'avons pas pu mesurer les fonctions exécutives, nous ne savons pas si les enfants multilingues auraient mieux réussi dans des exercices évaluant leurs fonctions exécutives que leurs camarades de classe monolingues. Mais même si tel avait été le cas, il semblerait que cet avantage éventuel ne se généralise pas sur leurs performances scolaires. Le multilinguisme présente nombre d'avantages. Il nous permet de communiquer tant à l'intérieur de nos frontières qu'à travers le monde. Ceci constitue un atout aussi bien dans le domaine privé que professionnel. Cependant, nos résultats montrent que les enfants multilingues n'obtiennent pas de meilleurs résultats au niveau des compétences scolaires classiques que les enfants qui ne parlent que luxembourgeois à la maison. **DH**



Dr. Danielle Hoffmann

Danielle Hoffmann est neuropsychologue et chercheur auprès de LUCET. Danielle s'intéresse au développement de la représentation des nombres et à leur mode de traitement dans un contexte multilingue. **DH**

29
7

Fonctions exécutives

Les fonctions exécutives désignent les processus cognitifs qui nous aident à résoudre des problèmes non-automatisés. Elles comprennent l'orientation de l'attention vers les informations pertinentes, l'inhibition d'informations sans importance, le passage d'une information à une autre et, simultanément, la mémorisation et l'actualisation des informations particulièrement importantes au moment donné. Certaines personnes parlent d'un « centre de commande » situé dans notre tête. Ces fonctions sont primordiales pour l'apprentissage. **DH**

Quelle est l'influence de la langue lors de l'apprentissage du comptage ?

La langue dans laquelle on apprend à compter a une influence sur ce processus d'apprentissage, même si plus tard, cet impact de la langue est souvent minime face à des problèmes arithmétiques complexes. Cependant certaines langues présentent des caractéristiques qui facilitent, ou, au contraire compliquent, l'apprentissage des nombres et même de simples manipulations de chiffres. L'öksapmin, une langue parlée dans certaines régions de la Papouasie-Nouvelle-Guinée, en constitue un exemple édifiant. Dans cette langue, on ne peut pas compter au-delà de 27. Par conséquent il y est difficile de calculer au-delà de ce chiffre ou de transmettre certains principes mathématiques tels que l'infini.

Une correspondance directe entre l'écriture et la lecture d'un chiffre peut également faciliter les manipulations simples de nombres. Le français ou l'anglais sont des exemples de langues qui ont cette correspondance directe : les nombres sont toujours

lus de gauche à droite : 23 = « vingt-trois » et 623 = « six cents vingt-trois ». En luxembourgeois et en allemand par contre, la lecture des nombres à deux chiffres est inversée. Nous lisons les nombres à l'envers : 23 = dräi an zwanzeg. Pour les nombres à trois chiffres, la lecture est encore plus compliquée, p. ex. 623 = sechs honnert dräi an zwanzeg. Là, nous commençons à gauche du nombre par les centaines, puis sautons aux unités à la fin du nombre avant de revenir sur les dizaines situées au milieu. Les enfants qui apprennent à compter et à calculer dans une langue où l'inversion se fait, commettent souvent plus d'erreurs pour des manipulations simples de nombres que les enfants apprenant la même chose dans une langue sans inversion.

Par ailleurs, il existe le principe de la « power transparency » qui se réfère à la transparence du système décimal positionnel. Dans certaines langues, le comptage verbal se fait de manière tout à fait régulière et transparente, comme dans beaucoup de langues

asiatiques ou en gallois (Welsh). 11 en gallois se dit « un deg un » (un dix un), 12 « un deg dau » (un dix deux), et 22 se dit « dau deg dau » (deux dix deux). Les enfants gallois de six ans parviennent à compter plus tôt plus loin que leurs camarades anglais. Ils sont également meilleurs pour comparer des nombres à deux chiffres et déterminer lequel est le plus grand. Des comparaisons effectuées entre des enfants d'une langue maternelle asiatique et des enfants d'une langue maternelle européenne ont trouvé les mêmes résultats. En règle générale, les enfants asiatiques sont plus performants. Toutefois, la dernière comparaison présente l'inconvénient qu'il existe également des différences culturelles entre ces groupes alors que tel n'est pas le cas entre les enfants anglais et gallois. D'ailleurs chez les personnes multilingues des chercheurs ont constaté que non seulement la langue maternelle, mais également la deuxième langue parlée a une influence sur le traitement des nombres (p. ex. erreurs d'inversion). **DH**

La diversité linguistique chez les enfants issus d'un contexte migratoire : une chance ou un obstacle ?

En dépit des constats de la recherche, la diversité linguistique chez les enfants issus de minorités linguistiques est généralement plutôt considérée comme un problème que reconnue pour les chances et les compétences auxquelles elle aboutit. Les enfants et adolescents issus de minorités linguistiques sont souvent désavantagés au sein du système éducatif et le plurilinguisme est, dans un contexte migratoire, fréquemment perçu comme une situation de départ défavorable.

Les conclusions récentes tirées par les chercheurs démentent en revanche l'idée selon laquelle le plurilinguisme chez les enfants issus de minorités linguistiques serait une cause d'échec scolaire. Une étude de recherche com-

parant 40 enfants plurilingues issus de familles lusophones immigrées au Luxembourg à des enfants monolingues du même âge a par exemple clairement démontré que les enfants issus de minorités linguistiques et de familles économiquement défavorisées pouvaient profiter des importants avantages cognitifs du plurilinguisme au niveau des fonctions exécutives. Cet avantage cognitif ne semble pourtant pas avoir auprès de ces enfants l'effet escompté puisque l'étude a révélé que de nombreux enfants issus d'un contexte migratoire subissent des échecs scolaires. De manière générale, la langue maternelle de ces enfants est plutôt considérée comme un fardeau que comme une ressource pour la réussite scolaire. **PEA**



Ass. Prof. Pascale Engel de Abreu

Pascale Engel de Abreu est chercheur et Professeur Associée chez ECCS. Pascale s'intéresse au développement du langage, aux causes et au dépistage des dysphasies de développement, ainsi qu'à la dyslexie et au rôle des fonctions exécutives/de la mémoire de travail dans le processus d'apprentissage. **PEA**

Translanguaging ou alternance codique ?

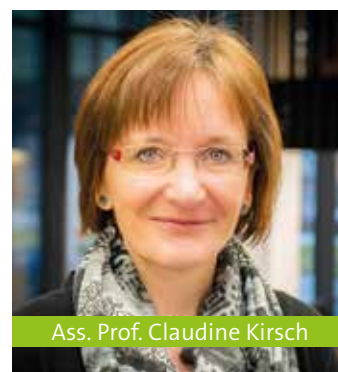
L'**alternance codique (code switching)** décrit l'acte lors duquel une personne, pendant son discours (mot, phrase) passe d'une langue à une autre. En voici deux exemples : « Wolkão » ou « I like to drénke Mëllech ». Comme le locuteur respecte la grammaire dans les deux langues, le mélange des langues ne peut donc pas être interprété comme un manque de compétence. Les mélanges de langues sont tout à fait normaux chez les enfants plurilingues.

Les chercheurs ont analysé l'alternance codique sous plusieurs points de vue :

- le point de vue grammatical : la langue est l'objet. On analyse à quel moment - compte tenu de la structure des langues - on peut passer d'une langue à l'autre
- le point de vue psycholinguistique : il se concentre sur les processus qui se déroulent dans le cerveau du locuteur lorsqu'il change de langue
- le point de vue sociolinguistique : il a également trait au locuteur, mais analyse les

circonstances ou les objectifs liés au changement de langue. Ainsi, les gens mélangent p. ex. les langues pour montrer qu'ils font partie d'un groupe déterminé.

Le translanguaging est une pratique de communication dans laquelle les personnes utilisent l'ensemble de leur répertoire langagier et non langagier. Il existe ainsi dans le domaine du translanguaging également des chercheurs qui analysent comment les gens communiquent à l'aide du langage des signes ou la manière dont les gens utilisent le langage en combinaison avec des signes ou des gestes dans le domaine du sport ou du hip hop. Souvent, le translanguaging est analysé dans des contextes éducatifs dans lesquels les fonctions linguistique, identitaire et sociale jouent un rôle important. Le translanguaging est lié à une certaine idéologie d'engagement et vise à transformer la personne, les institutions ou la société. Il constitue dès lors l'un des piliers d'une pédagogie multilingue inclusive. **CK PEA**



Ass. Prof. Claudine Kirsch

Claudine Kirsch est chercheur et Professeur Associée chez ECCS. Claudine est active dans la recherche et l'enseignement de la didactique des langues et du plurilinguisme. Elle analyse la manière dont les enfants développent différentes langues et comment les enseignants, éducateurs et/ou parents peuvent les soutenir dans ce processus. **CK**

Que faut-il entendre par recherche pédagogique ?

La recherche pédagogique, à l'instar du projet MuLiPEC, analyse de façon systématique comment les professionnels agissent sur le plan pédagogique, comment ils planifient leur pratique et évaluent l'apprentissage, de même que la manière dont les enfants apprennent et/ou se développent. Elle peut avoir recours à des méthodes quantitatives telles qu'un questionnaire, pour récolter les avis d'un grand groupe cible, mais fait fréquemment appel à des méthodes qualitatives telles que l'observation et l'interview. Ceci permet aux chercheurs de se situer régulièrement et pendant une période prolongée dans un même contexte et d'acquiescer ainsi une compréhension plus multidimensionnelle des processus pédagogiques complexes. **CK**



MOLLY

MOLLY

MOLLY

MOLLY



Renforcer la première langue en tant que ressource

Les chercheurs dans le domaine du multilinguisme s'accordent à reconnaître que la première langue (ou langue maternelle) constitue une base importante en vue de l'apprentissage d'autres langues et qu'il convient de la soutenir et de la stimuler en permanence. Afin de permettre l'avènement d'un multilinguisme positif, il serait judicieux que les

crèches et les garderies veillent à promouvoir dès le début également la première langue chez les enfants. Malheureusement, il n'existe à l'heure actuelle que peu de programmes de promotion de la première langue d'enfants issus d'un contexte migratoire qui ont été scientifiquement validés. Dans le cadre d'un projet de recherche qui vise tout particulièrement les enfants issus de familles d'immigrants lusophones au Luxembourg, un groupe de chercheurs a élaboré un programme d'intervention scientifique afférent pour enfants dont la première langue est le portugais.

Le programme d'intervention MOLLY (Mother Tongue Oral Language and Literacy for Young) s'étend sur 30 semaines au préscolaire et favorise avant tout le développement du vocabulaire, des capacités narratives et phonologiques ainsi que des facultés d'écoute et de compréhension dans la première langue. Le programme a une structure fixe et est mis en œuvre par des personnes de langue maternelle quatre fois par semaine pendant 20 à 30 minutes dans des groupes de 3 à 4 enfants. L'efficacité et l'efficience du programme de promotion linguistique sont vérifiées à l'aide d'un essai contrôlé randomisé : 93 enfants prennent part au programme MOLLY (groupe d'intervention) alors que 93 enfants participent à un programme de contrôle actif dans lequel les compétences mathématiques sont encouragées (groupe-témoin). Les premiers résultats semblent indiquer que le programme d'intervention MOLLY permet une promotion fructueuse de la première langue des enfants. À l'avenir, nous continuerons à analyser si la promotion des enfants dans leur langue maternelle, à savoir le portugais, leur permet de développer de meilleures compétences linguistiques dans les langues de scolarisation que sont le luxembourgeois et l'allemand.

PEA



Fonder l'apprentissage des langues sur des ressources multilingues

Dans le temps, l'idée que les langues fonctionnent séparément dans notre tête et que pour apprendre les langues, il valait mieux les séparer les unes des autres, était fort répandue. Cette approche était censée empêcher des interférences et éviter des confusions dans le chef des enfants. Tant la stricte séparation des langues dans les écoles bilingues que la stratégie « one-person-one-language », que beaucoup de parents pensent devoir appliquer afin que leur enfant devienne bilingue, reposent sur cette hypothèse. Les gens étaient nombreux à croire qu'une langue fait obstacle au développement d'une autre langue. Grâce à la recherche neurolinguistique, nous savons aujourd'hui que les langues se retrouvent dans un même répertoire dans notre cerveau et qu'elles sont activées en permanence. Ceci permet aux personnes plurilingues de passer rapidement d'une langue à l'autre. Ce « translanguaging », le passage rapide d'une langue à une autre, est une pratique courante. Le concept du « translanguaging » décrit la manière dont une personne a recours de façon flexible et stratégique à l'ensemble de son répertoire linguistique et non-linguistique pour communiquer, construire son savoir, apprendre et exprimer son identité.

Les professionnels, comment conçoivent-ils le multilinguisme au Luxembourg ?

Notre projet de recherche « Developing Multilingual Pedagogies in Early Childhood » (MuLiPEC), financé par le FNR et le MENJE, vise à analyser les méthodes que les enseignants et éducateurs pourraient utiliser pour aider les enfants à apprendre le luxembourgeois, à se familiariser avec les langues allemande et française par le biais d'histoires et de rimes, tout en mobilisant les langues parlées dans leurs familles. Ces professionnels travaillent au précoce, au cycle 1, dans des crèches et des maisons relais (MRE).

Dans le cadre du projet, nous avons organisé deux formations continues avec 46 enseignants et éducateurs et leur avons demandé de remplir un questionnaire avant et après les formations en question. Les résultats recueillis avant la formation continue montrent que 66% des professionnels sont d'avis que le translanguaging n'est pas un problème lié au manque de compétence. Par ailleurs, selon 72% des personnes interrogées, l'utilisation d'autres langues que le luxembourgeois n'empêcherait pas le développement du lux-



embourgeois. Ceci signifie également qu'ils ne craignent pas que les enfants apprennent moins ou plus mal le luxembourgeois s'il leur arrive de parler dans une autre langue aux enfants ou si les enfants communiquent parfois entre eux dans d'autres langues que le luxembourgeois. 70% sont également d'avis que les enfants devraient pouvoir communiquer dans leurs langues parlées à la maison tandis que 84% indiquent que les enfants utilisent chaque jour ces langues à côté du luxembourgeois à l'école, à la crèche ou à la MRE. Le translanguaging est donc tout à fait normal et courant. Il permet aux enfants de mobiliser des ressources dans différentes langues, de participer à des activités et de faire partie du groupe. En même temps, les professionnels peuvent se rendre des capacités et aptitudes des enfants. 77% des professionnels déclarent ne pas utiliser exclusivement le luxembourgeois. Ils changent de langue, notamment pour impliquer l'ensemble des enfants ou pour s'assurer d'être compris. Le questionnaire montre donc que les professionnels sont nombreux à considérer l'apprentissage des langues dans une perspective dynamique, qu'ils trouvent normal que l'enfant change de langue et qu'eux mêmes utilisent le translanguaging à titre stratégique.

Les discussions dans le cadre des formations continues ont confirmé que les enfants, de même que les professionnels, utilisent leurs langues avec beaucoup de flexibilité. Nous avons fait les mêmes observations dans les 4 institutions visitées pendant l'année scolaire 2016/17. Toutes les 3 semaines, nous avons visité une crèche, une MRE, une classe du précoce et une classe du préscolaire afin de documenter la pratique pédagogique d'un certain nombre de professionnels ainsi que les interactions linguistiques des enfants. Nous avons rencontré les professionnels toutes les 6 semaines afin d'analyser leur pratique avec eux et de mener des réflexions à ce propos. Un de nos objectifs consiste à publier des vidéos présentant des exemples pratiques tirés de l'éducation plurilingue précoce.





Dominance linguistique

Les enfants plurilingues font fréquemment preuve de compétences inégales dans leurs différentes langues. La plupart des enfants présentent une langue plus forte, la « langue dominante ». Il s'agit normalement de la langue qu'ils entendent le plus souvent et dans laquelle ils s'expriment le plus. Le développement plurilingue dépend du contexte dans lequel l'enfant fait usage de ses langues et peut changer au fil du temps. Le plurilinguisme est ainsi un processus dynamique se poursuivant tout au long de la vie. [PEA](#)



Lire ne signifie pas forcément comprendre

La lecture et la compréhension de l'écrit sont des processus distincts. Lorsque les enfants apprennent à lire, la mémoire de travail nécessite énormément de ressources pour gérer le processus du recodage de sorte qu'il reste peu de ressources pour la compréhension de l'écrit. Au fur et à mesure que ce processus s'automatise à travers la pratique et la répétition, les enfants reconnaissent peu à peu un plus grand nombre de mots plus rapidement, libérant ainsi plus de ressources dans leur mémoire de travail pour mobiliser le processus complexe de la compréhension de

l'écrit (v. figure 1). L'initiation à la lecture est extrêmement fatigante pour les enfants puisqu'ils, au-delà d'apprendre à recoder, ils sont également amenés à associer leur compréhension d'une langue jusqu'alors uniquement écoutée et parlée à la langue écrite (v. figure 2). Les enfants qui comprennent et parlent bien une langue donnée ont plus de facilités à apprendre à lire des textes dans cette langue puisqu'ils sont capables de faire le lien avec la signification de ces mots. La compréhension orale a donc un impact direct sur la compréhension de l'écrit.



Dr. Sonja Ugen

Sonja Ugen est psychologue du développement cognitif et chercheur auprès de LUCET. Sonja s'intéresse au développement et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi qu'à l'importance de la langue dans le traitement des mathématiques dans un contexte multilingue. Elle se concentre sur des processus d'apprentissage spécifiques dans le cadre d'études expérimentales tout en essayant d'obtenir aussi une vue globale à travers des études à large échelle. **SU**

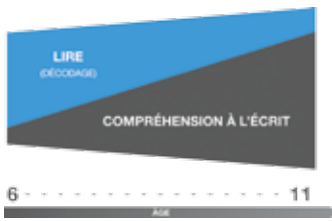


Figure 1 : Répartition des ressources utilisées par la mémoire de travail pour lire et comprendre

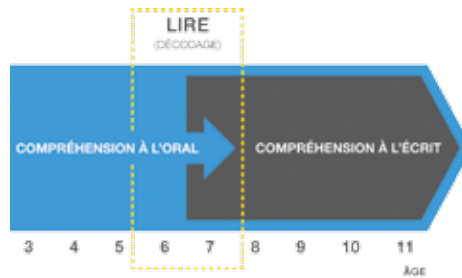


Figure 2 : Acquisition de la lecture

▶ Et si l'on apprend plusieurs langues ?

Les enfants qui apprennent à lire d'abord en allemand et ensuite en français n'éprouvent pas de difficultés à appliquer le principe du recodage (lecture) appris en allemand à la langue française. Ce transfert est facilité par le fait que, compte tenu de la transparence de la langue allemande à l'écrit (correspondances plus directes entre les sons et les lettres), le recodage s'apprend plus rapidement qu'en français (moins de consistance au niveau des correspondances entre sons et lettres). Quant aux processus plus complexes, il n'est cependant pas possible de les transposer simplement de la première langue écrite apprise à la deuxième, étant donné qu'ils présupposent des connaissances de la langue. Les enfants doivent donc bénéficier du soutien nécessaire pour apprendre la langue et construire pas à pas leur compréhension de l'écrit.

Les enfants qui, à la maison, parlent d'autres langues (p. ex. le français, le portugais,...) que celle dans laquelle ils apprennent à lire (l'allemand), comprennent le processus de base du recodage phonologique à une vitesse comparable à celle des enfants qui parlent cette langue ou une langue similaire en famille. Dans le cadre du processus complexe de la compréhension de l'écrit, ils ne peu-

vent cependant pas, ou dans une moindre mesure, avoir recours à leurs connaissances issues de la compréhension orale de la langue. Ces enfants doivent ainsi simultanément apprendre et développer la compréhension orale et celle de l'écrit. La compréhension de la langue principale d'enseignement est par ailleurs importante dans d'autres branches (telles que les mathématiques, les sciences naturelles,...). Les résultats du monitoring national des acquis des élèves montrent qu'après deux années d'enseignement dans la première langue écrite apprise (l'allemand), les performances scolaires dépendent dans une très large mesure de la langue parlée à domicile (v. figure 3). Ainsi, les élèves parlant le luxembourgeois à la maison ont de meilleurs résultats en compréhension de l'allemand oral et écrit que ceux parlant le français, le portugais ou une langue slave du Sud chez eux.

Qu'est-ce qui requiert plus de ressources : la lecture ou la compréhension de l'écrit ?

Au début, la lecture nécessite plus de ressources, mais dès qu'elle est automatisée, il existe davantage de ressources pour le processus complexe de la compréhension de l'écrit. Toutefois, tout ceci dépend fortement du degré de connaissance de la langue écrite que l'on essaie de comprendre. Si on est obligé d'apprendre simultanément une langue supplémentaire, les besoins en ressources sont énormes (v. figure 4). **SU**

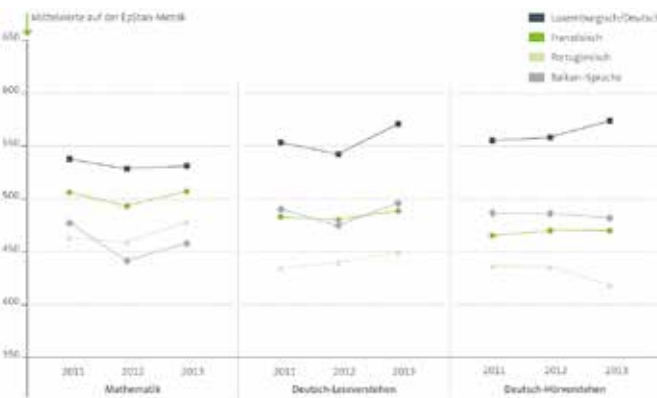


Figure 3 : Moyenne des indices de compétences au Cycle 3.1 au monitoring national par langue parlée à la maison

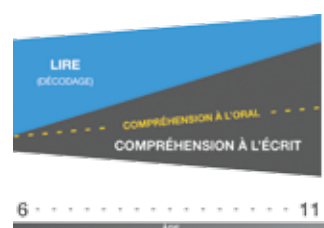


Figure 4 : Répartition des ressources utilisées par la mémoire de travail pour lire et comprendre si l'on apprend plusieurs langues

Fayol (2016). L'acquisition de l'écrit. Pour comprendre et rédiger. Présentation dans le cadre de la priorité de recherche en éducation à l'Université du Luxembourg le 28 septembre 2016.

La langue écrite reproduit-elle la langue orale?

De nombreux adultes pensent que l'écriture reproduit de façon assez fidèle la langue orale (parlée). C'est en effet le cas pour certains mots, tels que Mama, Papa, Oma en allemand ou papa en français. Le mot « vélo » présente lui aussi clairement un lien direct entre les sons et les groupes de lettres, puisque les unités écrites <v+é+l+o> correspondent aux unités prononcées /v/+e/+l/+o/. Pour la plupart des mots toutefois, ce n'est pas si simple que ça. Tous les systèmes d'écriture alphabétiques ont certes un rapport au niveau oral de la langue, mais ils véhiculent également des informations qui ne font pas référence à la langue parlée et qui ne sont donc pas audibles. C'est notamment le cas pour les espaces entre les mots, que personne ne prononce réellement (essayez donc de prononcer tous les mots indépendamment). Même les lettres sont des unités étrangères à la langue orale. La prononciation de v+é+l+o n'a donc rien à voir avec le vélo (essayez donc !).

Dans certains systèmes d'écriture, le rapport à la prononciation est plus marqué, dans d'autres moins. En allemand, 40 sons sont retranscrits par environ 85 lettres ou groupes de lettres, majuscules et minuscules incluses. En français en revanche, l'on dénombre environ 130 graphèmes pour 35 phonèmes. Il existe donc dans cette langue bien plus de correspondances possibles entre les sons et les lettres qu'en allemand. Ceci constitue un énorme défi en particulier en ce qui concerne l'écriture du français : si l'on suit les règles de phonèmes-graphèmes, seuls 20 % des graphies sont écrits correctement.

Les productions écrites des enfants illustrent parfaitement que l'apprentissage de l'écriture implique bien plus qu'une reproduction écrite de la langue orale. Les plus grandes difficultés rencontrées par les élèves à la fin de l'école fondamentale se situent dans les domaines ne présentant aucun lien avec la langue parlée. C'est pourquoi le projet « Morphosyn » (Natalia Bilici, Sonja Ugen et Constanze Weth) analyse comment les enfants de 6ème année (cycle 4.2.) placent les majuscules des noms allemands et indiquent le pluriel en français. Exemples pour l'écriture des majuscules : ein großer Tisch ; die Luft ; ich esse Kuchen ; das helle Grün. Exemples pour la mise au pluriel en français : les tables, les grands chiens noirs aiment jouer dans le jardin. Ni les majuscules, ni les marques du



pluriel ne sont « audibles ». Afin d'écrire correctement ces marques, les élèves doivent donc disposer d'un bon bagage grammatical personnel. CW SU



Ass. Prof. Constanze Weth

Chercheur/Professeur associée chez ECCS. Constanze travaille dans le domaine de la didactique des langues. Ses domaines de recherche sont les pratiques et l'acquisition de l'écrit dans les contextes multilingues, p.ex. les pratiques de l'écriture à l'école et l'acquisition de l'orthographe grammaticale. CW

Lire désigne le processus de base consistant à transformer la langue écrite en langue parlée. Pour lire un nouveau mot, il faut reconnaître des (groupes de) lettres, faire appel aux sons adéquats et les assembler. Ce processus est également appelé recodage phonologique Exemple : **taupe** : /t/ /o/ /p/ → /top/. SU

La compréhension de l'écrit est un processus complexe lors duquel on établit un lien entre le mot/la phrase (p. ex. taupe/La taupe vit sous terre) et sa signification. Le vocabulaire du lecteur joue ainsi un rôle important. Par ailleurs, un lecteur compétent établira des liens avec des connaissances préalables, ce qui peut simplifier la lecture de la suite du texte parce qu'il peut s'attendre à certains mots (p. ex. La taupe mange des vers.), il situe le texte dans un contexte (p. ex. les animaux forestiers) et utilise sa compréhension de la syntaxe de la phrase (p. ex. pour comprendre que c'est la taupe qui mange les vers et pas les vers qui mangent la taupe). SU



Nous communiquons différemment selon les situations.


Pourquoi en est-il ainsi ?

Le choix d'une langue et de son niveau dépend toujours de la situation sociale dans laquelle se fait la communication. Nous parlons et écrivons de manière différente selon la personne à laquelle nous nous adressons et en fonction de sa présence ou de son absence dans la situation de communication. Discutons-nous avec une amie de longue date ou un membre de la famille proche ? Avec une personne qui nous est inconnue, avec laquelle nous communiquons toutefois dans un cadre qui nous est familier, par exemple en faisant les courses au marché ? Nous adressons-nous à un public qui, en principe, nous est totalement inconnu ?

Les enfants apprennent presque d'eux-mêmes à communiquer oralement dans un environnement familier. S'exprimer dans une situation plus formelle est en revanche moins aisé et doit être appris. Lorsqu'une personne interagit avec un interlocuteur dans un environnement familier, de nombreuses informations sont déduites à partir du contexte ou peuvent être directement demandées. Un propos peut donc être compréhensible dans un contexte spécifique même s'il n'exprime pas toutes les informations de façon explicite. Ce n'est toutefois pas le cas dans des situations formelles, comme lors d'un exposé, d'une présentation ou de l'écriture d'une dissertation. Ils s'adressent en effet à une quelconque personne (un « autre généralisé », Maas, 2010, 81) et il n'est pas possible d'avoir recours au contexte ou à des connaissances préalables communes pour comprendre le texte. C'est pourquoi le texte doit être structuré de manière à pouvoir être interprété dans toutes les circonstances de réception possibles. Pour ce faire, il s'agit en premier lieu d'être explicite et précis du point de vue lexical et grammatical. La structure de tels textes est étroitement liée à l'acquisition de la langue écrite, une tâche essentielle qui incombe à l'école. L'exemple suivant entend illustrer les différences entre la communication orale dans un cadre familier informel et dans une situation plus formelle.

Heike Wiese et ses collaborateurs/-trices (Freywald et al., 2010) ont conçu et donné une unité de cours pour des élèves du niveau *Hauptschule* allemand à Berlin. Les adolescents ont simulé un scénario dans lequel ils devaient utiliser le langage pour décrire un même fait dans trois situations différentes. Dans le premier scénario, les élèves avaient gagné un ticket de cinéma et devaient fixer un rendez-vous avec une amie pour aller voir un film. Pour ce faire, ils pouvaient envoyer un e-mail ou un SMS dans la/les langue(s) de leur choix. À la fin du scénario, il s'avérait que ces tickets de cinéma offerts étaient en réalité une escroquerie. Les élèves devaient donc rédiger un rapport pour déclarer la fraude à la police et décrire ce qui s'était passé. Dans le troisième scénario, ils devaient rédiger un e-mail dans lequel ils expliquaient à une amie ce qui leur était arrivé. Les trois textes relataient le même fait : la soirée cinéma. Ils se situaient toutefois dans des situations de communication différentes et le niveau de langue utilisé n'était donc pas identique d'un scénario à l'autre. Les élèves en étaient tout à fait conscients. L'exemple d'une élève, qui a utilisé des structures de phrases com-

plexes dans le rapport à la police, le montre bien : « Un vieil homme offrait des tickets de cinéma gratuits à la station Moritzplatz. Il m'a donné 4 tickets comme ça, à la suite de quoi je ne me suis pas posé de questions et j'ai directement contacté 3 amies [illisible] pour les inviter à m'accompagner. [...] » (ibid., p. 18). Dans l'e-mail envoyé ensuite à son amie, cette même élève a eu recours non seulement à du vocabulaire informel et des expressions renvoyant à la situation du locuteur, mais également à des structures de phrases simplifiées et des coupures de phrases. Il ne s'agit pas d'erreurs, mais de caractéristiques typiques à la langue orale informelle, le niveau de langue étant tout à fait approprié pour ce genre d'e-mail : « regarde, y a pas longtemps j'ai reçu 4 places de ciné à moritzplatz ok le type avait l'air d'un clodo mais tout le monde se ficherait de quoi il a l'air et peu importe [...] » (ibid. p. 19).

Les exemples montrent qu'il n'est pas possible de qualifier la langue en elle-même de correcte ou incorrecte, bonne ou mauvaise, ou encore élaborée ou basique. Les formes linguistiques utilisées dans une communication orale ou dans un texte écrit sont toujours appropriées en fonction d'une situation de communication donnée et du degré de compréhensibilité que le texte doit présenter pour un lecteur. 


Freywald, Ulrike, Mayr, Katharina, Schalowski, Sören, & Wiese, Heike (2010). *Linguistic Fieldnotes II : Information structure in different variants of written German*. Potsdam : Universitätsverlag.



Les langues au secondaire - Quel est le niveau de maîtrise de l'allemand et du français des élèves ?

Jusqu'à quel degré les adolescents au Luxembourg maîtrisent-ils différentes langues ? Avant de se prononcer sur ce sujet, il faut souligner qu'il n'est pas toujours aisé d'évaluer le niveau de maîtrise d'une langue et de le comparer à celui d'une autre langue. Chaque langue a ses spécificités, ses nuances et défis particuliers. Qui plus est, l'évaluation de la compétence linguistique dans toutes ses facettes nécessite énormément de travail et une comparaison directe des compétences linguistiques dans différentes langues présuppose que l'on se réfère à un cadre descriptif commun tel que p. ex. le cadre européen commun pour les langues (CECR). C'est entre autres pour ces raisons qu'il n'existe actuellement que très peu d'études au Luxembourg qui renseigneraient sur le profil linguistique – c'est-à-dire

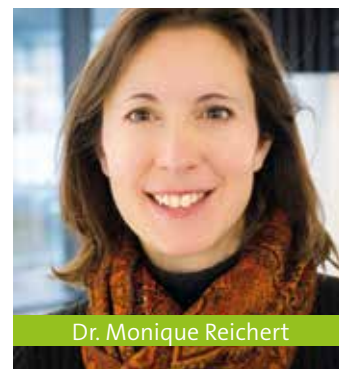
le niveau en langues des élèves dans différentes langues et dans différents domaines au sein de ces langues.

Grâce aux épreuves standardisées (ÉpStan ; cf. LEARN Newsletter 05), effectuées tous les ans dans les classes de 9^e et de 5^e, il est cependant possible de se prononcer du moins sur le domaine « Lecture de textes allemands et français ». À cet égard, les 4 niveaux décrits dans le document « Bildungsstandards Sprachen » du ministère de l'Éducation nationale peuvent servir de cadre de référence pour le français et l'allemand. Les résultats des ÉpStan indiquent que tout de même deux tiers des élèves sont performants en lecture dans une des deux langues - selon le document de référence, il s'agit de savoir lire et comprendre de 

Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : plus qu'un patchwork ?

Il serait souhaitable que les critères descriptifs par rapport aux compétences linguistiques de différentes personnes et par rapport à différentes langues soient (jusqu'à un certain degré) comparables. Surtout dans un contexte multilingue, il est intéressant d'étudier les profils linguistiques individuels. C'est entre autres dans cette optique de comparabilité que le cadre européen commun de référence pour les langues a été développé par le Conseil Européen. Ce cadre propose 6 niveaux, en commençant par le niveau débutant A1 où la personne en question est à même de se débrouiller avec des mots et des phrases simples dans des situations de communication quotidiennes, en passant par les niveaux A2, B1, B2 et C1, jusqu'au niveau C2 où elle saisit sans efforts des nuances de sens de sujets et de textes complexes ou peut rédiger des lettres, rapports et articles sophistiqués.

Ce cadre représente donc un excellent outil pour décrire et rendre comparables les niveaux dans différentes langues et donc pour dégager des profils plurilingues. Et bien que ce cadre de référence ait été développé pour le domaine des langues étrangères, il ne faut pas perdre de vue dans le contexte luxembourgeois que, pour la plupart des élèves au Luxembourg, au moins une des langues officielles du pays représente une langue étrangère. Le cadre de référence présente avant tout le grand avantage de pouvoir aller au-delà des propositions des descriptions CECR pour les adapter à des contextes spécifiques - ce qui le rend extrêmement attrayant pour le Luxembourg (tant pour le système scolaire que pour les milieux professionnels, sans oublier le passage de l'école à la vie professionnelle). **MR**



Dr. Monique Reichert

Monique Reichert est chercheur/experte en tests d'évaluation linguistique auprès de LUCET. Monique s'occupe principalement de l'élaboration et de l'analyse de tests d'évaluation linguistique et a collaboré à la mise en place de critères descriptifs dans le cadre d'une série de projets européens relatifs à l'évaluation de compétences linguistiques. **MR**

	Français	Deutsch	Lëtzeb.	English	Português
Compréhension de l'écrit / Leseverstehen / Liesverstoen	C1	C1	C1	B1	B2
Expression écrite / Schriftlicher Ausdruck / Schrëftlechen Ausdrock	B1	B2	B1	A1	B1
Compréhension orale / Hörverstehen / Héierverstoen	C1	C2	C1	B1	C1
Expression orale/Sprechen/Schwätzen	B2	C1	B2	A2	B2

Cadre européen commun pour les langues (CECR)

Langues

▶ courts textes littéraires et factuels - et atteignent ainsi le niveau 2 (cf. graphiques 1 et 2 qui illustrent et comparent les résultats en français et en allemand pour les ÉpStan des années 2011, 2012 et 2013). Si on analyse cependant – toujours rien que pour la lecture – combien d'élèves sont forts tant dans la lecture de textes allemands que

français, le taux descend à env. 30%. Ceci est relativement alarmant dans la mesure où les deux langues sont utilisées comme langues d'enseignement au secondaire. Il est regrettable que, pour les raisons énoncées ci-dessus (notamment un manque d'études à plus grande échelle) on ignore comment ces difficultés se manifestent également

au niveau des autres compétences linguistiques (parler, écrire, compréhension orale), et quel est le lien des compétences en français et en allemand avec les compétences linguistiques en luxembourgeois ou en anglais. **MR**



Figure 1 et 2 : Pourcentage d'élèves par niveau de compétence (à gauche : allemand ; à droite : français)



La création multimodale comme stratégie pédagogique cherche à mobiliser chez les apprenants un maximum de ressources leur permettant d'avancer dans leur apprentissage.

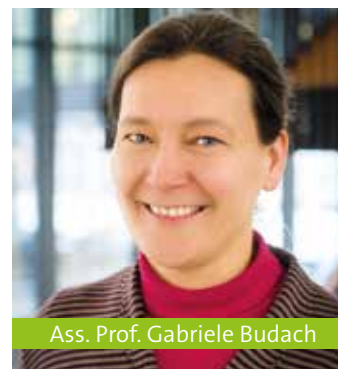
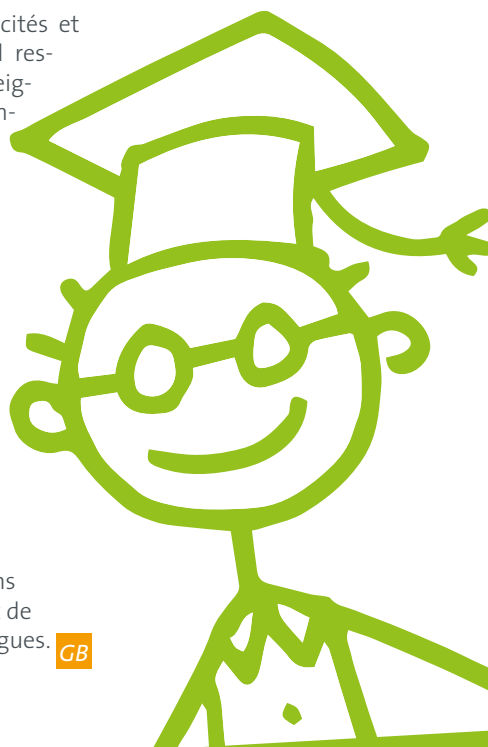
La création multimodale offre un espace d'expérimentation qui est différent de l'apprentissage en salle de classe traditionnelle. La création multimodale – pouvant prendre la forme d'un film ou d'une histoire numérique – permet aux apprenants de se servir de leur répertoire linguistique entier, de leur expérience de vie et de moyens d'expressions diversifiés, ce qui les encourage à articuler une voix qu'ils trouvent souvent difficile à exprimer et faire entendre dans le contexte d'éducation scolaire. **GB**

Pourquoi devrait-on apprendre avec tous les sens et en incorporant plus d'une langue ?

Nous savons que tout enfant dispose de capacités et dons particuliers. L'apprentissage multimodal respecte et profite de ces différences. Ainsi, l'enseignement des mathématiques peut s'inspirer de différentes traditions pédagogiques pour traiter de problèmes spécifiques. Le *geopiano* p. ex. permet aux enfants d'explorer les formes géométriques en les construisant avec leurs mains et à l'aide d'anneaux en caoutchouc en plus de la lecture, l'écriture et du dessin prévu par le curriculum.

La possibilité d'apprentissage multimodal est bénéfique pour chaque enfant – en particulier pour ceux et celles qui parlent une autre langue que celles du curriculum. L'apprentissage multimodal profite du fait que les savoirs se construisent au-delà des frontières linguistiques – les enfants peuvent donc puiser dans leur savoir existant sans se heurter aux contraintes de la connaissance insuffisante de la langue cible et ainsi avancer dans leur apprentissage en même temps qu'ils apprennent de nouveaux contenus et une ou plusieurs nouvelles langues.

GB



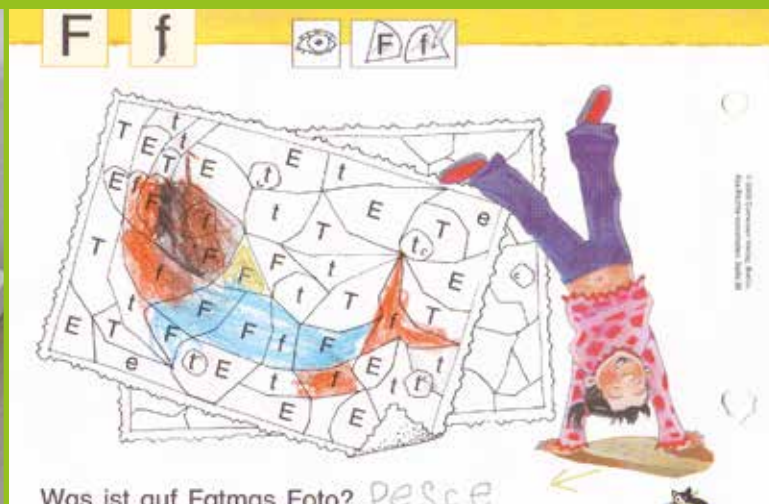
Ass. Prof. Gabriele Budach

Chercheur/Professeur associée chez ECCS. Gabriele étudie et enseigne en éducation multilingue. Elle s'intéresse particulièrement à la pédagogie multimodale et à la manière dont le verbal, le visuel et les nouvelles technologies aident à former l'expression chez l'enfant.

GB



Le geopiano ici est utilisé dans un programme d'éducation bilingue allemand-italien à Francfort.



Le travail sur la lettre 'f' est possible sans que l'enfant connaisse le mot 'Fisch' en allemand. L'enfant a le droit de mettre le nom de l'objet qu'il a découvert en dessinant dans la langue qu'il connaît – la langue en question étant l'italien ici – en même temps, il se rappelle que le mot en allemand commence par un 'f' – étape importante dans l'apprentissage du mot en allemand.

L'apprentissage multimodal part de l'idée que tout apprentissage est d'abord une recherche de création de sens. Cette création peut se nourrir de ressources multiples, qui, selon les apprenants et les situations d'apprentissage, peuvent relever du langage, ou d'autres sens comme la vue, le toucher ou l'odorat.

Chacun de ces modes est utilisé selon ses propres règles. Quelques-unes dépendent de la culture qui entoure l'apprenant, d'autres sont propres au mode et distinctes les unes des autres – p. ex. la musique ou la danse possédant leur propre code et « langage ».

GB

Comment faire valoir l'apprentissage multimodal et multilingue par la création d'histoires numériques ?

Les histoires numériques sont de courts films de 2 à 4 minutes créés par des apprenants sur une variété de thèmes. La création multimodale se prête comme espace d'apprentissage innovateur car elle permet d'inclure une variété de modes, plusieurs langues (parlé comme voix off ou/et écrit(es) comme sous-titres), des images (fixes ou du film) et du son (musique ou collages de sons). La création multimodale encourage les apprenants à faire des choix, à réfléchir à leur choix (de langues, d'images ou de musique) et à développer une composition qui, selon leur âge et leurs besoins, raconte une histoire et rend un message qu'ils désirent articuler. Cette démarche est très variée et particulièrement motivante pour les apprenants.

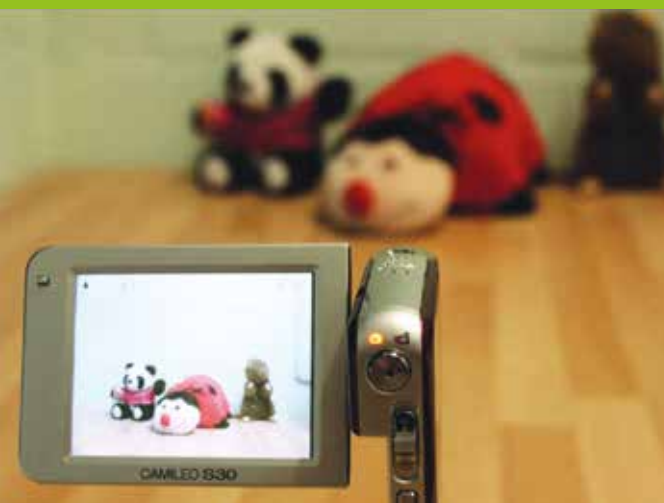
Le développement de plusieurs types de compétences profite d'une telle approche :

- L'apprentissage des langues ; langues d'instruction à l'école étant un défi majeur pour les enfants nouvellement arrivés ; langues étrangères introduites à travers le curriculum scolaire ou bien des langues d'origines pour les enfants issus de migration cherchant à maintenir le langage de leurs parents et grands-parents.

- La création multimodale aide à renforcer la confiance en soi ; à encourager une prise de parole active et la formulation d'un message à partager avec une audience réelle.

- Elle soutient le développement de compétences multimédia, le maniement de logiciels pour produire et éditer du matériel de source pour les projets de films, la recherche compétente sur l'Internet.

- La création digitale peut créer un sens d'appartenance à une communauté de « conteurs d'histoires digitales » au moment où les histoires sont partagées avec d'autres à travers les réseaux déjà existants. Cette démarche accompagnée par les enseignants et formateurs comporte un potentiel important pour développer un sens des responsabilités, de l'empathie et de la citoyenneté active et critique chez les conteurs d'histoires. **GB**



Explication: des enfants de l'école fondamentale « Am Sand » (Niederanven) au travail pour créer un film dans le cadre du projet « Critical Connections II » (dirigé par Goldsmiths College Université de Londres). Leur film a été montré au festival du British Film Institute en juin 2016. Pour plus d'informations, veuillez consulter : <https://goldsmithsmdst.wordpress.com/>

L'efficacité des programmes bilingues en Europe

Aux États-Unis, des chercheurs ont rassemblé une série d'études portant sur l'efficacité des programmes bilingues sur la réussite scolaire des enfants immigrés. Ils ont résumé quantitativement les résultats de ces études et en ont conclu que les programmes bilingues dans lesquels l'enseignement est dispensé aux enfants tant dans la langue qu'ils parlent à la maison que dans celle de l'école contribuaient davantage à leur réussite scolaire que les programmes utilisant uniquement la langue de l'école. Par exemple, les enfants espagnols suivant un enseignement tant en espagnol qu'en anglais ont obtenu de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades espagnols à qui il n'était enseigné qu'en anglais. Ces études m'ont inspirée à effectuer la même recherche en Europe, ce qui n'avait jamais été réa-

lisé auparavant. J'ai rassemblé 101 études et me suis penchée sur les résultats en lecture et en mathématiques des enfants immigrés prenant part à des programmes bilingues. Seules sept études européennes comprenaient des résultats statistiques et elles ont montré que les enfants apprenant tant dans la langue qu'ils parlent à la maison que dans celle de l'école obtenaient des résultats environ 20 % supérieurs à ceux des enfants pour lesquels l'enseignement ne se faisait que dans la langue de l'école. Ma recherche, bien que fondée sur un nombre restreint d'études, a confirmé la conclusion selon laquelle les programmes bilingues ont également une incidence positive sur la réussite scolaire des enfants immigrés en Europe. **GA**

Couples mixtes : quand se mêlent langues et cultures

L'amour est la force de la vie. Que se passe-t-il lorsque les partenaires parlent des langues différentes et proviennent de cultures différentes ? En quelle langue se parlent-ils ? Comment résolvent-ils les conflits ? Que font-ils lorsqu'ils ne se comprennent pas ? Comment montrent-ils leur amour ? Comment élèvent-ils leurs enfants ? Comment définissent-ils eux-mêmes la culture ? Ce sujet très interdisciplinaire m'intéresse pour deux raisons. Premièrement, peu de recherches ont été menées dans ce domaine et, deuxièmement, j'ai moi-même grandi dans une famille mixte et mon mariage mêle lui aussi plusieurs cultures. Au printemps 2016, j'ai commencé à interroger

des couples à New York et, aujourd'hui, je fais de même au Luxembourg et les régions avoisinantes. Jusqu'ici, j'ai interrogé des couples venant des États-Unis, du Japon, d'Australie, de Belgique, d'Ukraine, de Nouvelle-Zélande et de France. Les résultats donneront une meilleure vue d'ensemble de la manière dont les couples mixtes concilient cultures et langues au quotidien et apporteront davantage de connaissances au domaine de la thérapie familiale. La culture et la langue dans les couples mixtes : un défi ou une chance ? **GA**



Dr. Gabrijela Aleksic

*Gabrijela Aleksic est diplômée en pédagogie de l'Université de Novi Sad, en Serbie, et a obtenu son master et son doctorat en psychologie à l'Université du Luxembourg. Elle est passionnée par l'éducation précoce, le multilinguisme, les relations intimes, la psychologie culturelle et la danse. « Mener des recherches m'enthousiasme car je crois à la découverte et au partage. » **GA***

Premiers pas dans le métier d'enseignant : quand la langue s'en mêle...

Au Luxembourg, l'enseignant débutant rencontre un important défi : fonctionner en trois langues avec des élèves dont le répertoire linguistique ne recouvre pas forcément les langues d'enseignement. Une telle situation questionne potentiellement sa professionnalité naissante : comment faire bien son métier, c'est-à-dire suivre un programme d'étude exigeant et permettre à l'école d'être un ascenseur social et un lieu de respect et d'inclusion, quand on se trouve dans un contexte où les classes présentent un fort degré d'hétérogénéité ? En 2014, j'ai commencé un projet exploratoire dont le but est de cartographier les pratiques d'enseignants débutant en contexte plurilingue à travers une démarche de « clinique de l'activité ». Pour cette démarche, des futurs enseignants volontaires acceptent d'être filmés au travail avec leurs élèves. Nous identifions ensuite ensemble des situations où le professionnalisme (l'idéal que l'enseignant cherche à atteindre pour être satisfait de son travail) est questionné. Nous regardons les films, analysons la situation et cherchons des

pistes de réponse aux problèmes rencontrés. Même si chaque cas est particulier, les jeunes enseignants rencontrent souvent des problèmes typiques de la profession. Comment construire, par exemple, une leçon stimulante de français pour des élèves locuteurs natifs de cette langue (mais ne sachant peut-être pas l'écrire) et pour d'autres qui l'entendent pour la première fois ? C'est très complexe en termes de différenciation. Comme il existe encore peu de recherches sur le travail des enseignants débutants en contexte plurilingue, je cherche à élaborer, avec mes collègues bien sûr, des pistes et des outils pour soutenir les futurs enseignants à faire vivre l'hétérogénéité dans la classe et à valoriser les voix et expériences de leurs élèves. **ISG**



Ass. Prof. Ingrid de Saint-Georges

*Ingrid de Saint-Georges est sociolinguiste assistant-professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Luxembourg. Ses recherches portent sur le travail, le multilinguisme, l'éducation, la mobilité et la formation professionnelle. **ISG***



L'ethnographie du travail

L'ethnographie du travail met toujours les acteurs au centre du dispositif. Le chercheur passe du temps sur le terrain avec les personnes impliquées pour mieux comprendre leur situation, leurs dilemmes ou leurs questionnements. L'observation, les notes, éventuellement les films et les analyses permettent progressivement de construire une image de la situation qui est ensuite consignée par écrit pour devenir une base de discussion avec les acteurs eux-mêmes, ou avec d'autres cercles plus larges. On dit souvent que les résultats produits ont un « effet miroir » – en voyant un portrait de leur situation réalisé par quelqu'un d'extérieur, les participants découvrent autrement leur activité. A partir de cette image, il est souvent possible de confirmer leurs pratiques ou analyses, de pouvoir argumenter avec d'autres termes leurs choix, d'imaginer de nouvelles voies d'action, ou encore de faire valoir la complexité de leur travail pour plus de reconnaissance. Utilisée ainsi, l'ethnographie devient alors un outil de développement professionnel. **ISG**

Le point de vue des professionnels de l'école : le plurilinguisme dans l'enseignement précoce

■ Informations générales

Depuis 6 ans, nous travaillons ensemble en tant qu'équipe dans une classe. Fabienne Unsen, enseignante, en tant que titulaire de classe, et Isabel Rodrigues en tant qu'éducatrice à Lintgen au « Schoulcampus Lëmbaach » au cycle 1, précoce.

À Lintgen, l'enseignement précoce fonctionne à temps plein ; il n'existe donc pas de plages horaires de sorte que les enfants fréquentent le précoce aux mêmes horaires que les enfants scolarisés dans les cycles 1.1 et 1.2.

■ Combien de langues sont utilisées dans votre classe ?

Cette année, on peut dire que 4 langues dominent : le luxembourgeois, le portugais, l'italien et le français. Toutefois, on peut entendre d'autres langues dans la salle : l'anglais, le bosniaque et l'allemand. De nombreux enfants ont recours à leur langue maternelle pour la communication verbale même si leur interlocuteur ne comprend pas forcément la langue en question. Ceci est lié à l'âge de développement des enfants.

■ Combien d'enfants dans cette classe grandissent de manière plurilingue ?

Cette année, en ce qui concerne les langues parlées à la maison, 8 des 18 enfants de notre classe grandissent de manière plurilingue. Parmi eux, sept sont bilingues et un enfant est trilingue.

■ Comment faites-vous avec les enfants qui ne connaissent aucune des langues du pays ?

Nous travaillons énormément avec des rituels et tentons au maximum de structurer nos journées de la même façon. Ainsi, même les enfants qui ne connaissent aucune des langues du pays, peuvent rapidement trouver leurs repères dans l'organisation de la journée. Nous profitons de micro-situations et de situations du quotidien pour promouvoir le luxembourgeois et utilisons toujours les mêmes petites phrases. Par exemple : « Wien wëll iessen? » [« Qui veut manger ? »] ou « Mir ginn d'Hänn wäschen! » [« Nous allons nous laver les mains ! »]

Si nous en avons la possibilité, nous n'hésitons pas à traduire dans une des langues comprises par l'enfant. Nous avons la chance de nous-mêmes pouvoir parler, le cas échéant, anglais, portugais et italien avec les enfants.

Les livres constituent dans notre approche un moyen important en vue d'améliorer la compréhension. Nous racontons des histoires toutes simples contenant de petites phrases répétitives. À l'aide de jeux d'ombres ou de figurines des personnages intervenant dans l'histoire, nous permettons aux enfants de jouer avec la langue et de s'approcher doucement et sans la moindre contrainte de la langue luxembourgeoise.

La documentation de nos activités - principalement des photos - offre aux enfants la possibilité de s'échanger verbalement, même s'il ne s'agit que de quelques mots, et en même temps, l'occasion de thématiser les actions avec leurs parents dans leur propre langue.

Nous utilisons en outre le portfolio des enfants comme stimulus pour la communication ainsi que des petits livres photos pour établir un lien avec les différents projets ou activités. Qui plus est, des photos illustrant les activités des enfants et annotées dans différentes langues, sont exposées à l'école. **IR** **FU**



Isabel Rodrigues & Fabienne Unsen

point de vue





science.lu

EXPÉRIENCES À REFAIRE À LA MAISON



A découvrir
sur science.lu

ECCS est une unité de recherche et LUCET un centre de recherche de l'Université du Luxembourg. Ils ne disposent malheureusement pas de service pouvant offrir une prise en charge des difficultés d'apprentissage. Si vous êtes à la recherche d'aide pour une difficulté d'apprentissage donnée, veuillez contacter s.v.p. un des services actifs sur le terrain et proposant une telle prise en charge. Vous trouvez ces services sur notre site internet learn.uni.lu. La liste, non exhaustive, est fournie à titre indicatif. N'hésitez pas à nous contacter si vous souhaitez présenter votre service, si vous souhaitez collaborer avec nous ou si vous avez des questions.

LEARN a un nouveau site internet :
learn.uni.lu

Vous y trouvez nos activités, ainsi que cette newsletter, et/ou celles des années précédentes.

Nous remercions le Fonds National de la Recherche et l'Université du Luxembourg pour leur soutien financier de nos recherches. Merci à tous les auteurs invités pour leurs contributions. Merci à Will Koch pour la création du nouveau site internet et ses images.

IMPRESSUM

Titre LEARN Newsletter

Sous-titre Édition 2017: multilinguisme

Éditeur LEARN

LEARN Danielle Hoffmann, Caroline Hornung, Romain Martin, Christine Schiltz, Anne-Marie Schuller, Sonja Ugen

Layout Sons Design, Bonn

Images LEARN, auteurs invités, Sons, Will Koch

ISSN 2535-891X

ECCS | EDUCATION,
CULTURE, COGNITION
AND SOCIETY

LUCET | LUXEMBOURG CENTRE
FOR EDUCATIONAL TESTING

RPE | RESEARCH PRIORITY EDUCATION
FOCUSING ON MULTILINGUALISM
AND DIVERSITY

LEARN

learning expertise
and research network