

PhD-FLSHASE-18-2010
Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation

N° d'ordre 1127
Ecole Doctorale Cognition, Education, Interactions 2624

THÈSE EN COTUTELLE

Soutenue le 16/12/2010 au Luxembourg
En vue de l'obtention du grade académique de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET DE L'UNIVERSITÉ D'ANGERS
EN PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION

par

Sylvie Elcheroth

MODALITES DU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
D'ENSEIGNANTS DU PRESCOLAIRE ET DU PRIMAIRE, DANS LE
DOMAINE DE LA PEDAGOGIE DU PLURILINGUISME: CONCEPTION
ET EVALUATION D'UNE FORMATION CONTINUE DANS UN PAYS
PLURILINGUE (LUXEMBOURG)

Tome 2

Outils de formation et de recherche

LE PROJET DIDENHEIM (2000 - 2004)

- **Où ?** Petite école dans le sud de l'Alsace : 90 élèves
- **Pourquoi ?**
 - Manque de motivation pour l'apprentissage de l'allemand.
 - Augmentation du nombre d'incidents racistes.
- **Les élèves :**
 - 11% Afrique du Nord, 9,5% Turquie, 4,7%, Pologne,
 - 2,4% Portugal, 4,7% autres
 - + 4,7% parlent ou entendent l'Alsacien dans leur famille
- **Quel type de projet ?**
 - éducation et ouverture aux langues et aux cultures
 - éducation à l'altérité : projet Interculturel

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

19

DÉROULEMENT DU PROJET

- Participants : élèves des 3 1ères classes élémentaires, enseignantes, parents, chercheurs, conseiller LCR, stagiaires IUFM de Finlande et de Russie, assistante de langue Italienne, enseignante de LSF et son interprète.
- Séances régulières le samedi matin : approx. 3 séances d'une heure par langue pour chaque classe (CP, CE1, CE2 = élèves de 6 à 9 ans).
- Séances menées par les parents, préparées et évaluées en collaboration avec les enseignantes.

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

20

LES OBJECTIFS DU PROJET

- Donner une place égale à toutes les langues et cultures à l'école.
 - Lutter contre le racisme à l'école
 - Eduquer à l'altérité
- «Il s'agit d'une sensibilisation, d'un contact avec une autre langue, une autre culture... de faire un pas vers l'autre : apprendre à le connaître (fêtes, traditions, géographie, costumes...), à rectifier des idées fausses...»*
(Compte-rendu réunion enseignants/parents/conseiller pédagogique 7/10/00)
- = Projet d'éveil / éducation / ouverture aux langues et aux cultures
= Il ne s'agit pas d'apprendre une multiplicité de langues

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

21

LES LANGUES A DIDENHEIM

Enseignées à l'école	Parlées à la maison	Dans le projet
allemand	mandarin	mandarin
(anglais)	malais	malais
arabe marocain	vietnamien	vietnamien
polonais	anglais	anglais
turc	allemand	allemand
	alsacien	alsacien
	portugais	portugais
	italien	italien
	polonais	polonais
	turc	turc
	arabe	arabe
	berbère	berbère
	serbo-croate	serbo-croate
		finnois
		russe
		langue des signes
		japonais
		espagnol 22

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

VIDEO

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

23

LES QUESTIONS DES ÉLÈVES

- Ben alors, le français aussi c'est une langue ?
- Pourquoi est-ce que l'alsacien est un dialecte et pas une langue ?
- C'est drôle comme le vietnamien a plein d'accents. Pourquoi il y a des points en dessous et des accents au-dessus ?
- Est-ce que la langue des signes est la même partout dans le monde ?
- Est-ce qu'on écrit le berbère comme l'arabe de droite à gauche ?
- C'est quoi l'accent des Japonais ?
- Est-ce que c'est dur d'apprendre le français quand on est chinois ?
- Est-ce que tous les noms en alsacien veulent dire quelque chose ?
- Pourquoi est-ce que les Vietnamiens n'ont pas la même couleur de peau ?
- Est-ce qu'il y a des délégués à l'école en Finlande ?
- Etc...

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

24

LE PROJET DIDENHEIM

La participation des parents

- Elle a été et est toujours centrale au projet :
 - très fort investissement des parents = nombreuses activités créatives
 - présentation de leurs langues et de leurs cultures
 - + échanges sur leur histoire personnelle de migration.
- Les parents ont appris à faire face aux élèves
- Ils ont accepté de préparer puis évaluer avec les enseignantes = réelle co-construction des savoirs.
- Les enseignantes ont accepté de se mettre en situation d'apprentissage
- Les relations de pouvoir ont changé dans l'école : processus d'empowerment (Shor 1992, Cummins 2001, De Mejia 2002).
- Empowerment = *les parents ont pris de conscience de leurs compétences, de leur savoir, de leur expérience dans un domaine, si bien qu'ils ont pu assumer des responsabilités dans le développement de leur autonomie* (Hélot 2005: 185)

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

25

LA PARTICIPATION DES PARENTS

Ce qu'en disent les élèves

- « J'ai aimé que des gens viennent dans la classe parce que la maîtresse ne connaît presque pas de langues. »
- « C'est bien que ce soit d'autres gens, la maîtresse elle ne vient pas de tous les pays. »
- « Ça m'a plu que les gens viennent présenter leur langue plutôt que la maîtresse, parce qu'ils viennent du pays dont ils parlent. »
- « On comprend mieux quand c'est des personnes de l'extérieur qui viennent présenter les langues »
- « Ma maman, elle sait plus que la maîtresse. »

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

26

QU'EST-CE QUI A CHANGÉ À DIDENHEIM ?

- La dimension inclusive du projet = intégration de :
 - toutes les langues et les cultures de tous les élèves
 - des parents qui sont impliqués dans un projet pédagogique
 - du savoir des parents qui devient savoir scolaire
- La question de place :
 - place symbolique égale donnée à toutes les langues
 - place réelle donnée aux parents au sein de la classe
 - place aux savoirs des élèves bilingues/multilingues
- L'habitus monolingue de l'école a été remis en question :
 - compréhension de la diversité linguistique
 - de la pluralité des références culturelles
 - échange, partage, socialisation solidaire : « Il s'agit pour l'école de socialiser au pluriel et d'éduquer au futur » (Ab-dallah Protocole, 1989: 230)

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

27

ENSEIGNEMENT DES LANGUES OU

ÉDUCATION AU PLURLINGUISE

- L'enseignement des langues :
 - « Nous devons admettre que le fait d'enseigner les langues étrangères ne suffit à garantir ni le développement d'une identité plurilingue ni, comme il est si souvent proclamé, des valeurs telles que la tolérance, la compréhension des autres et le désir de justice. (Byram, 2000)
- L'éducation et l'ouverture à la diversité linguistique :
 - inclut les notions de plurilinguisme, d'éducation à la citoyenneté démocratique, de pluralisme culturel, de respect pour les autres, de réciprocité, de solidarité etc...
 - peut aider les élèves à comprendre qu'ils sont inscrits dans des appartenances multiples, multiculturelles
 - peut les préparer à vivre dans un monde plurilingue et multiculturel

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

28

CONCLUSION

- « Those of us whose life experience - often not schools - has made us bilingual or multilingual also have multiple ways of using our languages, to voice an alternative worldview and a critical perspective. We have multiple associations, visions and voices, developed through our ability to be in the middle.»
(García et al, 2006 : 10)
- « Language awareness and linguistic and social activism stemming from the position of borderlands will together create more spaces for a multilingualism that will contain the voices that have been silenced and will permit language minority communities to make visible their dream of a better world.»
(García et al, 2006 : 37)

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

29

REMERCIEMENTS

- À ma collègue Andrea Young
- À mon collègue Olivier Delforges
- À Monique Vallat, directrice à Didenheim
- À Joëlle Boileau enseignante à Didenheim
- Aux parents qui ont participé au projet d'école
- Aux enfants de l'école de la Sirène à Didenheim

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

30

4.11.2 Liste bibliographique

DIVERSITE LINGUISTIQUE ET CULTURELLE

Christine Hélot : chelot@noos.fr

Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2006) : *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte.
- Allemann-Ghionda, C. (1999) : *Education et diversité socio-culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Amrani, Y. et Beaud, S. (2004) : *France, Pays de Malheur. Un jeune écrit à un sociologue*. Paris : La Découverte.
- Aroneanu, Pierre (1988) : *L'Amiral des mots*. Editions Syros.
- Autrement Junior (2003) : *Pourquoi on parle français ? La question des langues en France et dans le monde*. Paris : Les Editions Autrement.
- Baker, C. (1993) : *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Baker, C. (2000) : *The Care and education of Young Bilinguals*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Baussier, S. et Angeli, M. (2002) : *Petite Histoire des langues*. Paris : Syros Jeunesse
- Beacco, Jean-Claude & Byram, Michael (2003) : *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- Blanche-Benveniste, Cl. (1997) : *Approche de la langue parlée en français*. Paris : OPHRYS.
- Boimare, S. (2004) : *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-Cl. (1970) : *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bouzar, Dounia (2002) : *A la fois française et musulmane : Un livre pour aider les jeunes filles à vivre leur double culture tout en restant elles-mêmes*. De La Martinière Jeunesse
- Breton, R. (2003) : *Atlas des langues du monde. Une pluralité fragile*. Paris : Editions Autrement.
- Brière, P. et Lamblin, C. (2003) : *Jouer et écrire en arabe. Comme une récréation*. Paris : Retz.
- Candelier, M. (2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire : EVLANG : Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck
- Candelier, M. (ed) (2003) : *Janua Linguarum : la porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz : Centre Européen pour les langues vivantes.
- Charmeux, E. (1994) : *Le bon français et les autres*. Paris : Editions Milan.
- Chevalier, R.M. (coord) (2006) : *Pour une école inclusive ... Quelle formation des enseignants ?* Champigny : Sceren, CRDP ; Créteil : IUFM Créteil
- Conseil de l'Europe (2000) : *La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Dabène, L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignements des langues. Les situations plurilingues*. Paris : Hachette
- Debyser, Francis & Tagliante, Christine (2001) : *Mon premier portfolio, portfolio européen des langues destiné aux apprenants du niveau primaire*. Paris : Didier.
- Decourt, Nadine et al. *Dites-le en vingt langues*. Paris : CNDP Documentation migrants
- Hancock, A & al (eds) (2007) : *Building on Language Diversity with Young Children*. TESSLA. Zurich : LIT Verlag.
- Hélot, C. (2007) : *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan, collection Espaces Discursifs
- Hélot, C. et al (2006) : *Ecarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Frankfurt : Peter Lang
- Hélot, C. et Yong, A. (2003) : « Education à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des

- parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2 ». *Numéro spécial de la revue LIDIL* (Linguistique et Didactique des Langues) D.L. Simon et C. Sabatier (eds.) *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif : contextes, dispositifs, acteurs en situation formelle d'apprentissage*. (pp. 187-200.).
- Henry, J.M. (1998) : *Tour de terre en poésie. Anthologie multilingue de poèmes du monde*. Paris : Rue du Monde.
- Jaffé, Laura & Saint-Marc, Laure (2000) : *Vivre ensemble les différences*. Paris : Bayard Jeunesse.
- Kenner, C. (2004) : *Becoming biliterate. Young Children learning different writing systems*. Stoke on Trend : Trentham Books.
- Lefebvre, M.L. et Hily, M.A. (1997) : *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Lefranc, Y. (2007) : « La laïcité et l'appropriation de la langue-culture française. Quel enjeu philosophique ? Quel dispositif didactique ? », *Etudes de linguistique appliquée n°145.25-38*.
- Moro, M.R. (2002) : *Enfants d'ici, parents d'ailleurs. Naître et grandir en France*. Paris : La Découverte.
- Leroy, D. et Collegia, J.P. (2004) : *La langue des apprentissages. Premiers pas dans le français à l'école*. Ville Ecole intégration. Les Cahiers. Paris : SCEREN, CNDP.
- Maalouf, A. (1998) : *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset
- Marshal, H. (2006) : *L'identité en question*. Paris : Ellipse.
- Perregaux, Christiane (1994) : *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berne : Peter Lang
- Rey, A. (2007) : *L'amour du français*. Paris : Denoël
- Saturno, C. (2005) : *Enfants d'ici, parents d'ailleurs*. Paris : Gallimard Jeunesse
- Serres, A. (2001) : *Le premier livre de toutes nos couleurs*. Paris : Rue du Monde
- Serres, A. (1999) : *Le premier livre des droits de l'enfant*. Paris : Rue du Monde
- Sollars, Valérie (2004) : *Aspects de l'alphabétisation multilingue*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe
- Starkey, Hugh (2002) : *Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'Homme*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe
- Vandenbroeck, M. (2005) : *Eduquer nos enfants à la diversité, sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Sainte Agne : Editions Erès.
- Varro, G. (2004) : *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris : Belin.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002) : *Le français de la scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.
- Walter, Henriette (1988) : *Le français dans tous les sens*. Paris : Laffont.
- Walter, Henriette (1994) : *L'aventure des langues en Occident. Leur origine, leur histoire, leur géographie*. Paris : Laffont.
- Walter, Henriette (1997) : *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris : Laffont.

Matériel : CD, vidéo, activité pédagogiques

- Comparons nos langues. Démarches d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés. Parsi/ SCEREN, CNDP. Film DVD
- Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues. Cycle 2, cycle 3. Rennes : SCEREN, CRDP de Bretagne.
- Perregaux, C. et al (2003) : *Education et ouverture aux langues à l'école*, vol. 1 et 2. Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse et du Tessin. Secrétariat général. 2 CD rom.

5 Outils 'planificateurs'

5.1 Analyses intermédiaires des séances de formation, débats contradictoires et discussions heuristiques

5.1.1 Analyse intermédiaire de la réunion d'information 00a

13.09.07

Formation Ecole Multilingue

Compte rendu synthétique et réflexif de la séance introductive du 16 juillet 2007

En noir : ce qui a été dit par les participants

En rouge : ajouts réflexifs de la formatrice

Thèmes évoqués	Catégorie	Objectifs poursuivis	Problèmes repérés	Questions posées
Les attentes que les participants ont exprimées par rapport à la formation, ce qu'ils aimeraient changer ou développer dans leur pratique.	Nous avons regroupé les thèmes évoqués sur quatre axes principaux (ou catégories); ces axes correspondent aux objectifs de la formation.	Pourquoi les participants veulent s'occuper de ces thèmes.	Obstacles à franchir; ici, la formation devrait fournir un soutien.	Précision des thèmes; qu'est-ce que les participants cherchent à savoir ou à savoir faire plus exactement?
Compréhension du contexte langagier des enfants	<i>Prise en compte et valorisation des ressources des enfants</i>	...pour savoir quelles langues les enfants connaissent	Ce n'est pas toujours facile de prendre des renseignements auprès des parents <i>(compréhension de ce qu'ils disent / traduction ?)</i>	
Valorisation des langues « maternelles » des enfants				
<i>Présentation de ces langues et cultures en classe</i>	<i>Apprentissage de langues non scolaires (et éducation interculturelle)</i>	...pour ouvrir l'horizon des enfants		
Présentation de langues « exotiques » (p.ex. le chinois)		...pour mettre à profit la motivation des élèves	Risque d'anglicisation	
Travail sur des textes anglais (p.ex. en éducation musicale)				
Utilisation des langues « maternelles » en classe		...pour apprendre plus efficacement les langues scolaires	En conflit avec le Plan d'études / les instructions	Comment apprend-on une langue (en contexte scolaire)?

Utilisation des langues « maternelles » en classe	<i>Utilisation flexible des langues « maternelles » et des langues véhiculaires</i>	...pour apprendre plus efficacement les langues scolaires	du MEN	<i>Comment adapter le Plan d'études aux besoins et ressources des enfants ?</i>
Alternance des langues véhiculaires		...pour améliorer la compréhension des enfants		
Alternance des langues en général (code-switching)				
Etymologie/histoire des mots ; <i>comparaison des langues</i>	<i>Apprentissage métalinguistique (connaissances sur les langues)</i>			Pourquoi utiliser l'allemand si le luxembourgeois se prête mieux ? Comment guider / organiser l'alternance des langues ?

Autre question posée : Comment trouver le temps de s'occuper de contenus (littéraires, scientifiques...) à côté de l'apprentissage des langues ?

5.1.2 Grille d'analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

→ interventions?

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

→ interventions?

Est-ce que les intentions de la formatrice sont réalisées, c'est-à-dire est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

→ interventions?

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ? Est-ce que les données recueillies permettent de répondre aux questions de recherche ?

→ interventions?

5.1.3 Analyses intermédiaires, débats contradictoires et discussions heuristiques

Débats contradictoires: discussions lancées à l'initiative d'un ou de plusieurs participants, qui donnent lieu à l'expression de points de vue différents, voire contradictoires

Discussions heuristiques: lors de l'analyse d'extraits vidéo, discussions lancées à l'initiative d'un ou de plusieurs participants suite à l'identification d'un incident critique dans un extrait, visant à trouver des explications à cet incident critique

Séance 00a: Informations et attentes des participants (16/07/07 au CDPFC)

<p>Analyse intermédiaire</p> <p>A. Formation</p> <p>Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?</p>
<p>Les participants n'ont pas tous donné un exemple de leur pratique. Cependant, les contributions et discussions spontanées ont été intéressantes, et nous avons décidé de ne pas recadrer sur la question de départ afin de ne pas interrompre cet élan propice aux co-constructions.</p> <p>→ Poser à nouveau la question la prochaine fois, mais de manière différente afin de ne pas aboutir à des répétitions, ennuyeuses pour les participants et sans intérêt pour la recherche.</p> <p>Les dates des séances 02-10 n'ont pas été fixées ; ceci nous semble correct puisque les participants n'étaient pas tous là.</p> <p>→ Les fixer la prochaine fois.</p>
<p>Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?</p>
<p>Tout le monde a participé au 'tour de table' ; il y a eu des initiatives pour lancer des débats et une bonne participation à ces débats ; les participants ont montré de l'engagement en faisant part de leurs questions – tous sauf L - et désaccords – Jos et Clara - ou encore en évoquant leur biographie personnelle – Jos.</p> <p>Ils ont négocié de manière très active les heures des séances.</p> <p>Certains ont contribué à la régulation de la séance pour permettre d'avancer, de ne pas tourner en rond – Patricia et Manon pour les rendez-vous ; Patricia pour l'interprétation de certaines énonciations de Jos ; Patricia, Marlène et Ida pour que le 'tour de table' soit poursuivi et ne reste pas bloqué sur une controverse.</p> <p>Plusieurs problèmes ou critiques ont été formulées : Jos a fait comprendre qu'il n'adhère pas à la politique éducative nationale en matière d'enseignement de langues, selon laquelle l'alternance des langues est déconseillée et a soulevé la question de la pertinence de sa participation à la formation « je ne sais pas maintenant si je suis à ma place ici » (00a ; 00 :43 :40). Clara a exprimé son dépit de ne voir que des enseignants déjà favorables à une approche plurilingue. Elle espérait que la formation pourrait contribuer à convaincre des réticents.</p> <p>→ Les explications de la formatrice et les interventions de certains participants vont dans le sens des changements de langue à des fins éducatives. La question d'une alternance appropriée</p>

devra être posée. Mettre des textes sur le site qui soulignent l'importance de l'utilisation des langues maternelles, notamment le rapport du projet 'Plurilinguisme' de l'Unilu et Cummins.

→ Concernant la remarque de Clara, la possibilité d'inviter des collègues plus réticents à une séance spéciale, non de prosélytisme, mais d'information et de présentation positive, devra être examinée. Nous espérons que les échanges au cours de la formation l'encourageront à continuer sans se soucier de l'avis négatif d'autres personnes et lui donneront des arguments pour défendre sa pratique. Une collaboration approfondie avec Patricia pourra peut-être contribuer à rendre Clara plus sûre d'elle-même.

Patricia voudrait surmonter les réticences de certains élèves à parler leur langue maternelle en classe et elle voudrait mieux savoir quelles sont toutes les langues connues par les enfants. Elle voudrait également introduire des langues non connues par les enfants.

→ Proposer de faire l'inventaire des langues des élèves en demandant aux parents. Pour les élèves d'origine serbo-croate, Clara pourra faire des interventions régulières, puisqu'elle parle le serbo-croate.

Manon affirme que ses élèves ont des réticences (« une barrière ») vis-à-vis du français.

→ Proposer de relier le français à d'autres langues, en particulier aux langues premières des élèves.

Ida voudrait comprendre pourquoi les élèves alternent les langues à certains moments et elle voudrait savoir si elle doit les laisser faire ou si elle doit cadrer plus strictement. Jos et Marlène cherchent à savoir comment on peut mieux utiliser l'alternance des langues pour apprendre et Jos demande à connaître les nouveaux savoirs en enseignement à ce sujet.

→ Ces informations sont prévues dans la formation. Jos pourrait articuler son projet autour de l'alternance des langues. En fait la question est aussi celle de trouver l'équilibre entre les objectifs de l'école et les ressources des enfants.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Oui, les avantages du plurilinguisme à l'école ont été co-construits ensemble lors de la discussion.

Les questions et attentes des participants vont dans le sens visé. Par exemple, Inès demande comment faire pour valoriser les langues maternelles des enfants. Plusieurs participants sont à la recherche de nouvelles idées de pratiques - Patricia, Lionel, Inès. Le désir d'aller plus loin dans leurs pratiques a été exprimé par Patricia, Jos, Manon, Inès et Marlène.

Le ton a été donné de manière très claire par la formatrice dès le début.

→ Nous pensons que la clarté est un atout ; il faudra cependant penser à laisser des opinions divergentes s'exprimer afin d'arriver à travailler vraiment dans la ZPD de chaque personne, c'est-à-dire 'prendre chaque personne là où elle est' pour lui permettre d'aller plus loin.

B. Recherche Quels problèmes de recueil de données ?

Câble micro trop court. → Acheter une rallonge.

Oublié de changer la cassette vers la fin. → Y penser la prochaine fois; coller une note sur le bureau..

Débats contradictoires

1.L'anglais - oui ou non?

Dans une première situation, Jos exprime son désaccord par rapport à l'utilisation de l'anglais en classe tel qu'évoquée précédemment par d'autres participants. En effet, Inès a dit qu'elle pense écrire quelque chose en anglais avec les élèves de cinquième ou sixième année puisqu'ils viennent souvent avec des chansons anglaises, et Manon a affirmé que l'anglais est la langue à laquelle ses élèves sont le plus confrontés dans leur contexte extra-scolaire, que cela les intéresse et qu'elle pense à faire quelque chose dans ce sens-là. Jos assure qu'il s'oppose à donner encore plus de poids à l'anglais qui, d'après lui, colonise les autres langues et les appauvrit. Puisqu'il n'a pas d'élèves anglais, il ne voit pas pourquoi il ferait de l'anglais. Lorsqu'un élève lui dit que quelque chose est '*cool*', il lui demande d'utiliser des mots qui ont une signification plus précise, car '*cool*' veut dire tout et rien. Lionel lui répond que l'anglais fait indéniablement partie du contexte ; Jos l'admet. Lionel ajoute que beaucoup de mots anglais ont été adoptés dans les langues luxembourgeoise et allemande, comme '*Computer*', et qu'on ne peut pas ne pas les accepter. Pour '*cool*', on pourrait proposer un synonyme. Jos pense que ce sont les élèves qui devraient en proposer un. Lionel réplique qu'on peut en chercher un ensemble, mais que c'est excessif de ne pas accepter ces mots anglais.

Ce qui est intéressant de noter, c'est que Jos défend seul la position de celui qui ne veut pas favoriser l'anglais, et qui veut exclure cette langue de sa pédagogie du plurilinguisme. Il est intéressant aussi de constater que le thème de l'anglais n'apparaît quasiment plus dans les données, sauf à la fin, où l'on voit que cinq des six projets plurilingues mis en œuvre par les participants, dont celui de Jos et Lionel, incluent l'anglais.

Exception: Dans la séance 01, Tammy, qui n'a pas assisté à la séance 00a, dit que l'école idéale pour elle, ce serait aussi que les élèves apprennent d'autres langues, par exemple l'anglais, par des chansons.

2. Instructions officielles et besoins de la communication

Jos explique qu'il n'est pas d'accord avec la consigne du Ministère qui fixe l'allemand comme 'langue véhiculaire' pour toutes les disciplines scolaires sauf le français – pour le français, la langue véhiculaire est le français -, et qui exclut l'utilisation d'autres langues. Il affirme changer de langue pour les besoins de la communication dans sa salle de classe et demande laquelle des deux méthodes correspond aux nouvelles théories en enseignement. Patricia fait remarquer que cela revient à demander comment les enfants apprennent le mieux. Inès et Ida parlent des liens que les enfants font entre les langues, qui correspondent aux synapses qui se font dans le cerveau lorsqu'on apprend. Marlène dit plus tard que le plurilinguisme peut être une piste pour mieux faire avancer l'apprentissage des langues.

Clara remet en cause le rôle prépondérant de l'allemand et demande pourquoi le luxembourgeois n'a pas davantage d'importance à l'école puisque les enfants le comprennent mieux que l'allemand. Inès remarque que, lorsqu'elle parle en luxembourgeois, les élèves demandent souvent comment on dit en allemand. Manon ajoute que ses élèves portugais sont plus forts en allemand qu'en français. Ida pense que les élèves accumuleraient trop de retards si on ne les habitait pas à l'allemand. Manon est d'avis que ce serait dur d'avoir à lire le luxembourgeois. Jos propose que les supports écrits soient en allemand, mais que l'oral devrait pouvoir se passer en luxembourgeois. Ida raconte qu'elle a parlé luxembourgeois dans le cours de géographie et que ses élèves ont ensuite eu du mal à faire le devoir en classe en allemand. Depuis, elle leur parle surtout en allemand. Jos met en avant la difficulté de lire dans une langue étrangère : une fois qu'on a terminé d'expliquer un texte allemand ou français, on n'a plus envie de faire quoi que ce soit avec. Il envie les Français par exemple qui peuvent lire dans leur langue maternelle. Manon ajoute qu'elle a l'impression de ne faire que des langues à l'école.

Séance 01: Ressources et construction de sens (18/09/07 au CDPFC)

Analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

Marlène, Ida et Inès ne sont pas venues, et il n'est pas clair si elles veulent participer à la formation.

→ Les laisser libres de prendre leur décision.

Les participants n'arrivent pas en avance pour profiter du matériel exposé ; l'investissement en temps leur paraît déjà assez important. En fait, ils sont arrivés légèrement en retard.

→ Laisser le premier quart d'heure pour consulter le matériel pédagogique exposé et l'ordre du jour affiché, et pour se dire bonjour ne manière informelle.

Uniquement deux heures disponibles ; sur les deux heures, du temps est pris pour une improvisation de la formatrice et pour le rangement à la fin. Il ne reste pas de temps pour une discussion après la mise en commun, ni pour la présentation du site Internet.

→ Revenir aux textes et présenter le site la prochaine fois.

Le CDPFC ferme habituellement à 21h et l'alarme est branchée impérativement à ce moment. De même, lorsque la formation a lieu à l'école A, on ne peut pas exiger que le participant qui a la clé pour fermer l'école reste au-delà de 21h jusqu'à ce que tout le matériel didactique et de recherche soit rangé. Il s'avère aussi que tous ont besoin d'une pause intermédiaire, permettant de souffler, de prendre une boisson, d'échanger quelques mots de manière informelle.

→ Un quart d'heure 'libre' au début, au milieu et à la fin ; les séances ont une durée réelle de 2h15.

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

Extrait du journal de bord : *J'ai l'impression d'avoir « attaqué » un peu trop sec, en parlant pendant 8 min pour commencer la séance, et à un moment donné, j'avais le sentiment que les autres ne suivaient plus vraiment. Ils étaient réservés. De la plupart, je n'ai pas vu de réactions indiquant que cela leur plait. Il n'y avait pas une ambiance où on se sent à l'aise et où on parle librement. Il est vrai que les caméras ne contribuent pas au sentiment de bien-être. Je me demande si j'ai fait le bon choix – celui de faire travailler sur le texte théorique anglais, ressenti d'ailleurs comme difficile par la plupart, au lieu d'inaugurer le site Internet, qui aurait offert davantage de choix et d'informations variées pour une première entrée en matière (puisque'il ne restait pas le temps de tout faire). Néanmoins, les participants ont fait un bon travail autour des textes théoriques. Cependant, ils m'ont demandé si cela correspond à mes attentes, et tous ne*

voient pas encore clairement à quoi cela doit servir.

→ Ajustements ? Extrait du journal de bord : *J'ai décidé d'utiliser la première demi-heure pour fouiller dans les livres (livres plurilingues pour enfants, matériel didactique... ; voir liste des références), afin de commencer dans une atmosphère moins formelle et aussi parce que, jusqu'ici, les participants n'ont pas eu l'occasion vraiment de profiter des livres que je ramène chaque fois. J'ai prévu de proposer un plan de formation pour que les participants sachent mieux ce qui les attend et pour qu'ils puissent donner leur avis à ce sujet. Comme nous n'avons pas eu le temps de voir la plate-forme Internet et de visionner les extraits vidéo, je prévois suffisamment de temps pour cela, et je remets à la fois d'après les lectures théoriques prévues initialement. Je vais dire aux participants que je demanderai leur avis sur la séance avant de ranger. En réponse aux doutes qu'ils ont exprimés lors de la séance 01, je vais leur expliquer que rien de ce qu'ils disent ou font ne pourra être faux ou mauvais, qu'en fait nous sommes tous en train d'apprendre et d'approfondir nos idées et que ce que nous disons à un moment donné sera considéré comme correspondant à une étape de notre construction.*

→ Nous avons réfléchi à la possibilité d'enregistrer les travaux en groupes avec des dictaphones, plus discrets et moins intimidants, mais nous maintenons finalement les caméras parce qu'elles donnent des informations visuelles importantes sur la co-construction et parce que l'image facilite la transcription.

Manon pense que les compétences maximales que peut atteindre un enfant sont fixées déjà avant l'entrée à l'école. Elle pense en outre que l'école creuse les écarts qui existent entre les élèves.

→ L'idée sur les compétences maximales fixées à l'avance a été redressée dans la conversation même. Voir dans la suite si Manon change de représentation. Quant à la deuxième partie, voilà une question idéologique ou politique. Du point de vue du chercheur, le mieux que les enseignants puissent faire, c'est d'engager tous les élèves dans une construction de sens avec toutes leurs ressources dans leur ZPD. Le rappeler de temps en temps.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Il était important de construire avec les participants le sens de quelques concepts communs : *'meaning making'* et *'ressources'* et de leur signification pour les apprentissages. Dans les petits groupes, la compréhension des textes et des concepts mentionnés a été co-élaborée et un vrai questionnement a été poursuivi, ce qui correspond à un début de construction des manières d'analyser. Cependant, lors de la mise en commun, deux textes sur trois n'ont pas été présentés et expliqués suffisamment en détail. La discussion sur la *'reproduction sociale'* a pris de l'importance, peut-être au détriment du *meaning making*.

→ Y revenir la prochaine fois.

Les participants ont fait des liens avec leur vécu - Jeanne, Patricia. Ils ont posé des questions et fait des remarques pertinentes - Jos, Patricia. Certains ont manifesté une forte identification avec leur texte - Jos, Patricia, Manon.

B. Recherche Quels problèmes de recueil de données ?

Une caméra qui n'enregistre pas, une autre qui n'a pas de fixation pour le trépied.

→ La transcription de la partie non enregistrée est réalisée en écoutant ce qui est identifiable à propos du groupe concerné sur les enregistrements des deux autres groupes. C'est une transcription fragmentaire, renseignant sur les thèmes traités, mais ne restituant malheureusement pas les réflexions dans leur détail. Parler du problème de caméras au technicien du CDPFC. Tester systématiquement les caméras avant la séance.

→ Veiller à ce que tout le monde ait accès au site par mot de passe avant la prochaine séance.

Débats contradictoires

Remarque: Lors des travaux en groupes, les participants se sont posés des questions et sont parfois entrés en conflit; ils ont recouru à des citations de texte pour préciser leurs idées; cependant, les co-constructions sont restées modestes. Les débats reportés ci-dessous proviennent des discussions en grand groupe.

1. (Suite): Instructions officielles et besoins de la communication

Jos dit « j'ai parfois l'impression que ce n'est même xx . du point de vue du Plan d'études pas tout à fait permis qu'on . utilise une . une langue . pour en expliquer une autre .. ce n'est pas tout à fait clair moi en tout cas je pense que cela ne devrait du moins pas être interdit .. donc en tout cas être ouvert . pour que les enfants puissent s'exprimer et que nous aussi nous puissions nous exprimer dans une langue que les enfants connaissent afin de leur . faire comprendre ce qu'une chose veut dire ou signifie » (01-1 ; 00 :25 :07).

2. Que peut faire l'école? 'Ranking', niveau maximal et importance des apprentissages précoces

Jos exprime son incrédulité lorsque Lionel et Marion, lors de la présentation de leur travail en groupe - Wells : '*the sense of the story*', soutiennent que le niveau maximal de la compétence langagière des enfants se détermine très tôt et qu'on ne peut y faire grand-chose. La formatrice explique que le *ranking* indique l'ordre que les enfants ont entre eux et non la compétence maximale. Manon réitère ses propos en précisant cette fois-ci qu'elle a lu cela ailleurs. Jos dit qu'il ne sert à rien alors d'enseigner les langues; il s'ensuit une discussion au cours de laquelle Lionel admet que les élèves de l'étude font quand même des progrès à l'école, ce qui soulage Jos. La formatrice ajoute « puisque vous . ne connaissez pas le livre en entier mais . son idée derrière tout ça est aussi qu'à travers le *storying* à travers les récits on peut aussi changer des choses . à l'école . si on rattrape ce qui par exemple . n'a pas eu lieu de cette manière dans certains foyers » (01 ; 00 :04 :51).

Jeanne pense que l'école ne peut pas toujours faire quelque chose. Elle donne l'exemple d'un enfant qui a été négligé les trois premières années de sa vie; plus tard en classe d'intégration, il n'a pas réussi à apprendre à parler correctement. Elle renchérit « cela veut dire . si au début . ce qui fait défaut à ce moment-là ne peut quand même . guère être rattrapé » (id.) Patricia demande à connaître l'âge des enfants de l'étude. La formatrice souligne qu'on peut encore changer beaucoup de choses au préscolaire. Patricia parle de l'importance du précoce; avec Jeanne elle pense que le plus tôt c'est le mieux pour intervenir.

Séance 02: Analyses d'extraits vidéo UniLu (09/10/07 à E.)

Analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

Les travaux en groupe ont duré 10 minutes de plus que prévu. Par conséquent, le rangement a duré jusque environ 21h15.

Nous n'avons pas eu le temps de faire un compte rendu de la séance 01 suivant la grille provisoire que nous avons développée pendant l'été en travaillant sur la pré-séance; c'est un travail très détaillé qui suppose quasiment une transcription. Nous avons cherché une autre solution, plus aisée à mettre en œuvre et plus 'interactive', offrant une plus grande facilité de réponse aux participants. C'est la raison pour laquelle nous avons repris les citations les plus marquantes des participants (séances 00a et 01), que nous avons utilisées pour lancer des discussions dans l'espace 'discussions' de la plate-forme. Ces discussions permettront de rappeler et d'approfondir les thèmes discutés en séance. Les citations sont reprises en luxembourgeois dans le but d'obtenir des échanges plus conviviaux et décomplexés. En effet, l'utilisation du français est moins aisée pour certains participants, et celle de l'allemand pour d'autres, et le risque existe que les participants ressentent une distance artificielle par rapport à un discours qui peut leur paraître d'autant plus 'académique' qu'il est formulé dans une langue qui n'est pas leur langue de communication habituelle.

→ Prévoir du temps dans l'ordre du jour de la prochaine séance pour expliquer le fonctionnement des discussions et pour montrer les thèmes qui s'y trouvent, afin de donner envie de s'en servir.

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

Extrait du journal de bord : *J'ai ressenti l'ambiance comme très agréable, amicale et relativement détendue. L'offre en livres a été bien utilisée : les participants ont feuilleté, discuté sur les livres et fait connaissance... Les travaux en groupe ont bien fonctionné. Cependant, je pense que trois heures c'est long, surtout le soir, et que nous étions tous assez « vidés » vers la fin. Manon avait les yeux tout petits (ce qui ne l'a pourtant pas empêchée de manifester son intérêt tout au long de la séance). Je me suis posé la question des inputs à donner. A quel moment fallait-il proposer les transcriptions, qui sont déjà des interprétations et qui peuvent détourner l'attention de la vidéo et orienter l'analyse différemment. Faut-il répondre tout de suite aux questions des participants ou y a-t-il des réponses qui empêchent de réfléchir par soi-même ?*

→ Donner les réponses dont nous disposons pour être aussi claire que possible ; faire comprendre que nos savoirs sont en construction comme ceux des autres ; montrer les ouvertures pour que les participants continuent de chercher leur propre 'vérité'.

Lors du 'retour des participants sur la séance', Patricia a dit qu'elle ne voyait pas bien les liens

entre les analyses qu'ils viennent de faire et le plurilinguisme. Mireille a voulu savoir à quoi tout cela allait mener concrètement.

→ Nous avons répondu que la langue maternelle est pour l'enfant une ressource qui véhicule beaucoup de choses: de l'affectivité, des vécus et des savoirs, qui peuvent enrichir les apprentissages s'ils sont reconnus en classe. Pour Mireille, nous avons donné un exemple d'une pratique: la rédaction de textes identitaires bilingues, recommandée par Jim Cummins comme un moyen très efficace pour mettre à profit la langue maternelle et le vécu de l'enfant, pour faire le pont avec la langue scolaire, pour faire apprendre beaucoup de choses aux enfants en les valorisant un maximum.

Nous nous demandons comment faire des liens avec les objectifs scolaires.

→ Intégrer cette réflexion dans l'élaboration des projets plurilingues ; relier les objectifs des projets à ceux du plan d'études.

→ Les extraits de texte de Wertsch, initialement prévus pour cette séance, puis reportés à la séance suivante, vont finalement être abandonnés ; ils sont trop compliqués, trop tirés hors de leur contexte. Il y a déjà beaucoup de lectures à disposition des participants ; y référer aux moments propices. Cela aide aussi à rattraper le temps perdu par rapport à la planification initiale.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Les représentations sont bien 'au travail'. Les analyses des extraits vidéo ont été riches en réflexions, ce qui n'a émergé que partiellement lors de la mise en commun. Concernant les pratiques, Tammy a déjà commencé à faire de l'anglais en classe, et elle veut bientôt introduire le portugais. Elle a pris rendez-vous avec l'inspectrice pour l'informer de son projet et en parlera aussi aux parents.

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ?

Encore oublié de changer de cassette à la fin.

→ Coller un '*post-it*' sur l'ordre du jour pour aider à y penser. Faire un plan d'organisation de la recherche. Nous avons noté dans le journal de bord immédiatement après la séance les choses qui n'ont pas été enregistrées à la fin.

Le micro censé enregistrer le travail en groupe de Jos, Lionel et Jeanne a été mal placé – câble trop court – on a du mal à entendre Jeanne, qui ne parle pas fort d'habitude. En conséquence, le travail de transcription sera plus long, car il faudra écouter plus souvent certains passages.

Discussions heuristiques

Remarque: Dans les des travaux en groupes, on peut repérer de nombreuses traces de co-construction de représentations sur les processus d'apprentissage des élèves et sur

l'organisation par les enseignants des situations éducatives dans lesquelles ces processus ont lieu. Cependant, pour chacun des trois groupes, il est difficile d'isoler un incident critique unique. Il y a plutôt différents incidents critiques, dont les interactions subséquentes se combinent et se croisent plusieurs fois, et ne peuvent donc être analysées indépendamment les unes des autres. Les participants font repasser, parfois de manière répétitive, des passages des enregistrements pour trouver des réponses à leurs questions ou pour prouver aux autres le bien-fondé d'une idée qu'ils ont formulée. Le troisième groupe recourt en outre à un certain nombre d'expériences vécues qui viennent orienter et enrichir la co-construction.

1. L' *allround-bordell* comme ressource. Incidents critiques identifiés dans l'extrait 'C'est dans la vie' (cf. DVD 01). Analyse par Jos, Lionel et Jeanne.

Jos constate de manière légèrement humoristique que l'entourage, l'environnement sonore, « l'ambiance image et bruits » (02 ; 434) contribuent aux constructions de sens des élèves. En effet, il y a beaucoup d'agitation dans la classe. Il se demande d'où vient l'idée de l'âne lancée par David. En regardant de nouveau un passage, Jos et Lionel déduisent que c'est « l'*allround-bordell* » (02 ; 380) qui a donné lieu à l'idée: un garçon a fait des grimaces et a fait 'prrrt'; David lui a demandé s'il est un âne; Jérôme a repris l'idée et a proposé d'écrire un récit sur deux ânes et un loup. Jos pense que l'enseignant a contribué dans le sens qu'il a demandé aux garçons de réfléchir dans quoi ils ne sont pas forts, et ce qu'ils peuvent faire pour être forts quand même. Il ajoute que le texte d'écoute '*gemeinsam stark*' a été une ressource dans le sens qu'il y avait plusieurs bigorneaux et une baleine. L'âne est moins fort que le loup, mais s'il y a un autre âne, ils sont plus forts à deux que le loup tout seul. Deux autres élèves, qui ont choisi d'écrire sur trois chats et un chien, ont été ressource dans la même logique.

Lionel pense que David et Jérôme sont des ressources l'un pour l'autre parce que l'un rebondit sur ce que l'autre dit. Ils regardent l'extrait encore une fois. Lionel met en avant que les élèves, en jouant, se racontent une histoire. Il fait un lien explicite avec le texte de Wells: « *meaning making* c'est à travers les récits que .. le sens .. émerge » (02 ; 488).

2. Pourquoi le vélo ? Incidents critiques identifiés dans l'extrait 'Nous ne trouvons pas d'idée' (cf. DVD 02). Analyse par Patricia, Clara et Manon.

Patricia pense qu'il y a un travail en groupe qui est fait entre les deux élèves, là où ils développent l'idée d'écrire sur une 'baston' qu'ils ont vécue. Clara lui montre un passage où David dit en portugais à Jérôme: tiens, écris le début, et moi, j'écrirai la fin, ce qui remet en cause l'idée du travail en groupe.

Patricia est d'avis que l'enseignant n'aide pas les élèves à comprendre le sens de l'histoire. Manon fait remarquer qu'il veut peut-être qu'ils trouvent par eux-mêmes. Elles regardent de nouveau un passage et constatent que l'enseignant donne effectivement une piste.

Clara croit que les élèves utilisent le portugais pour parler de choses qui n'ont rien à voir avec la tâche. Elle fait repasser un bout de film où ils parlent en portugais des capuchons de leurs stylos. Patricia admet qu'ils parlent portugais pour faire des blagues. Elle fait remarquer qu'ils parlent en portugais pour se répartir le travail, ce qui a quand même à voir avec la tâche. Clara est d'avis qu'ils parlent portugais à ce moment-là parce qu'ils essaient de tricher – on leur a demandé de rédiger ensemble. Elle se demande pourquoi l'idée du vélo – écrire un récit avec un vélo – surgit d'abord en portugais. Elles regardent de nouveau le passage: le mot est dit d'abord en allemand, ensuite Jérôme le traduit en portugais, d'après Clara pour être sûr que David en prenne note. Clara pense en outre que le mot '*Fahrrad*' (vélo en allemand) est sorti de la bouche de Jérôme lorsqu'il a dit le titre '*gemeinsam stark*' et qu'il a essayé d'enchaîner tout de suite avec autre chose '*gemeinsam stark – mit einem Fahrrad*' – c'est sorti un peu comme un

rime, selon Clara.

Patricia se demande pourquoi justement un vélo. Elle croit que c'est en relation avec le vécu des élèves, tout comme l'idée de la 'baston'. Elle fait un lien avec le texte de Kress « *meaningful activity* » (02 ;164). Elle regarde le film et constate que les élèves parlent plus librement, que même leur posture physique est différente lorsqu'ils parlent de ces choses qui les intéressent et lorsqu'ils parlent en portugais.

Manon pose la question de savoir si l'activité fait du sens; les élèves perdent tellement de temps avec leurs discussions. Patricia ajoute que le texte d'écoute '*gemeinsam stark*' n'a pas été une ressource, qu'il n'a pas inspiré les élèves, et que la consigne donnée par l'enseignant a été trop vague. Elle constate en outre que l'allemand n'a pas l'air d'être une ressource non plus, et qu'il manque des ressources aux élèves pour transposer leurs idées à l'écrit. Manon pense que les élèves ne peuvent pas trouver leurs idées tout seuls, qu'il faudrait d'abord les aider, pas à pas, à travailler de manière plus autonome.

3. Comment écrit-on *das Rad*? Incidents critiques identifiés dans les extraits 'Il ne sait pas faire du vélo', 'Comment écris-tu cela?', 'Laisse-moi voir!' (cf. DVD 03a, 03b, 03c). Analyse par Mireille et Tammy.

Tammy et Mireille estiment que les deux garçons de l'extrait s'entraident, même si les difficultés pour travailler en groupe et pour rédiger le texte sont importantes. Mireille pense que David paraît être un garçon différent du moment qu'il est en train de rédiger: il est très concentré et ne se laisse plus distraire, ni par la stagiaire qui pointe une difficulté orthographique - 'comment écrit-on *das Rad*?', ni par Jérôme qui veut voir le texte et qui croit avoir vu quelque chose qui est mal écrit. Elle se pose la question si la première phrase du texte des garçons est écrite au présent ou au passé; elle fait repasser l'extrait et cherche le texte écrit par les garçons. Elle constate qu'il y a eu plusieurs versions et que les garçons ont fini par utiliser le présent. A son avis, les élèves font bien la différence entre présent et passé, et cela fait du sens pour eux d'y prêter attention.

Tammy et Mireille se demandent quels sens les élèves construisent. Jérôme insiste sur la course, mais David n'arrive pas à lire le mot '*Wettrennen*' (course) écrit par Jérôme; l'action se déroule dans un parc; c'est une histoire d'un vélo, d'un garçon qui apprend à faire du vélo à son ami, et d'une mère qui donne un retour positif à son fils parce qu'il a bien appris à faire du vélo. Elles constatent que le texte d'écoute n'a pas été une ressource; la baleine et les bigorneaux semblent ne pas inspirer les garçons - peut-être sont-elles trop loin de leur vie, tandis que la boxe, la voiture et le vélo sont proches de leur vécu.

Elles sont d'avis que l'intervention de la stagiaire n'a rien à voir avec le sens qui est en train d'être construit. Lors de la mise en commun, tous sont d'accord pour dire la même chose: d'abord la construction de sens; la correction orthographique, c'est pour plus tard.

Séance 03: Analyse détaillée d'un extrait vidéo et plurilinguisme (au CDPFC)

Analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

Nous n'avons pas pu faire toute la présentation sur le plurilinguisme; cela aurait été contre-productif d'interrompre trop vite la discussion suite à l'analyse de l'extrait vidéo.

→ Les participants ont toute la présentation sur les feuilles que nous avons distribuées et sur la plate-forme. Ils peuvent revenir dessus si cela les intéresse.

Le travail personnel sur les *webfolios* – 'ce que je veux retenir de la formation jusqu'ici' - a été remplacé par un tour de table; les *webfolios* n'étaient pas fonctionnels suite à un malentendu entre nous et l'informaticien.

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

Extrait du journal de bord: *La séance s'est déroulée dans une atmosphère très positive. Les retours des participants à la fin étaient réjouissants, car les participants ont pris conscience de certaines choses importantes: la richesse des ressources dont disposent les enfants ; les écarts entre ce que nous demandons – parfois - aux enfants et ce qu'ils peuvent comprendre et réaliser ; une implantation plus forte des langues maternelles - du moins, du portugais - dans leur pratique ; la prise de conscience du fait que prendre du temps pour s'occuper des ressources des enfants à l'école ne ralentit pas les apprentissages mais peut bien aider à apprendre mieux. La dernière question, venant de Mireille, portait sur ce que nous allons faire concrètement concernant les projets. J'ai donné l'exemple du projet de C. Hélot ; un article portant sur ce projet a été distribué aux participants et se trouve sur la plate-forme.*

Tous ont l'air d'avoir compris le fonctionnement des discussions sur la plate-forme.

Jos a demandé à avoir des textes sur le changement de langue en situation de classe.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Les participants s'investissent bien dans les activités et les débats. Ils donnent à voir certaines de leurs représentations et évoquent des expériences pratiques.

→ A nous d'aider à faire les liens entre ces évocations d'une part et les ressources, la construction de sens, ainsi que le développement du plurilinguisme, fils rouges de la

formation, d'autre part, afin de faire évoluer les représentations et pratiques.

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ?

Les enregistrements n'ont pas le son; la caméra prêtée par le CDPFC n'a pas fonctionné correctement. La salle de formation a été libérée juste avant la séance de formation et le matériel ne nous a été accessible qu'à ce moment-là.

→ Nous avons noté immédiatement après la formation dans le journal de bord tout ce dont nous nous souvenons encore (cf. annexe 10 séance 03) .

→ Utiliser à l'avenir des caméras de l'université; les emprunter en avance pour vérifier leur fonctionnement; faire éventuellement deux enregistrements en parallèle.

Débat contradictoire : Statut socio-économique XX

Dans notre présentation sur le plurilinguisme, nous citons l'étude PISA de l'OCDE, qui dit que : « les résultats obtenus dans les trois domaines d'évaluation par les élèves autochtones sont significativement supérieurs à ceux des élèves dont la famille est issue de l'immigration (...) L'impact du statut d'immigration sur les résultats du test reste significatif même lorsque la variable relative au statut social des familles a été contrôlée » (MENFP, 2004; 88). Manon remarque qu'elle a lu des études montrant que le statut socio-économique est plus important que la nationalité. La formatrice explique qu'à statut égal, c'est l'enfant d'immigrés qui a moins de chances que l'enfant luxembourgeois. Jeanne mentionne un exemple de sa classe. Manon argumente que cela dépend des nationalités, et elle donne des exemples de nationalités qui sont à son avis plus ou moins bien intégrées et plus ou moins cultivées. Des stéréotypes sont évoqués.

Séance 04: Reprise de l'analyse vidéo et pratiques des participants (13/12/07 à E.)

Analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

Les réactions et discussions suite à notre présentation, et surtout concernant les pratiques des participants, ont été plus longues que prévues. Nous avons décidé de ne pas interrompre, car (1) les participants étaient très impliqués et se sont donné beaucoup d'informations et d'éléments de réflexion les uns aux autres, (2) les discours des participants sont intéressants pour notre recherche (représentations pratiques).

→ Conséquence: les travaux en groupes, censés initier l'élaboration des projets plurilingues avant les vacances de Noël, n'ont pas eu lieu. Cependant, les participants ont eu toutes les explications nécessaires pour réfléchir chacun de son côté sur son projet, et ils ont pu emprunter des livres et du matériel didactique.

→ Autre conséquence: le retour sur la séance de formation n'a pas eu lieu. Cependant, les participants ont eu largement l'occasion de communiquer leurs questionnements lors des discussions. Certains ont également formulé des souhaits et des propositions.

Remarque: La présentation sur l'apprentissage de langues secondes, initialement prévue pour la séance 04, a été remise à plus tard. Nous pensons la combiner avec une interview avec un enseignant de l'école européenne de Luxembourg, qui a développé un système pour faire apprendre les langues en s'appuyant sur des logiciels informatiques (séance 06).

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

Les participants ont repris certains éléments de l'analyse de l'extrait vidéo dans leurs discours. Ils ont participé activement aux discussions, sauf Tammy, qui est restée globalement en retrait, même si elle a présenté sa pratique de manière assez détaillée et intéressante.

Mireille cherche l'équilibre entre ses habitudes d'enseignante et son nouvel objet: partir des enfants. Elle se demande comment elle pourrait améliorer l'intégration de ses élèves (nouvellement arrivés) dans leur école et elle se sent mal assurée vis-à-vis de ses collègues concernant son choix pour l'enseignement prioritaire des langues française et allemande au détriment du luxembourgeois. Les autres lui fournissent des pistes, et elle en formule elle-même.

Clara et Patricia affirment travailler déjà en partant des enfants et en utilisant toutes leurs ressources.

→ Pour elles, le défi se situe clairement du côté 'diffusion': comment partager le savoir-faire avec les collègues, comment faire en sorte que les pratiques en maternelle se prolongent vers le primaire?

Jeanne ne sait pas si ses pratiques plurilingues ont un effet sur les apprentissages (langagiers) des enfants. Jos admet que son approche plurilingue est intuitive et non structurée. Manon demande si les caméras ont fonctionné cette fois-ci, car ce serait impossible de tout répéter. Elle sent une grande pression face aux procédures d'orientation très sélectives des élèves vers

l'enseignement secondaire. Patricia insiste pour que du temps soit prévu à l'intérieur des séances de formation pour élaborer les projets plurilingues.

→ Nous sommes convenu sur place avec les participants que les présentations des personnes-ressources invitées pour les séances suivantes (05, 06 et 07) seraient limitées à une heure, afin de disposer de suffisamment de temps ensuite pour travailler sur les projets. A côté du souhait de Patricia, soutenu par d'autres participants, nous sommes d'avis que cela nous permettra d'intervenir à plusieurs reprises sur les préparations des projets et d'orienter les réflexions.

→ Nous pensons que la réflexion en six étapes que nous avons proposée sur les projets plurilingues va permettre à tous les participants d'aborder leur pratique de manière plus consciente et structurée. Nous espérons qu'ils choisiront un projet qui est en rapport avec leurs questionnements et besoins.

→ Pendant les trois séances à venir (élaboration des projets plurilingues), nous tenterons de leur donner des conseils appropriés.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Oui: Concernant l'analyse de l'extrait vidéo, plusieurs participants ont admis avoir pris conscience de la richesse des ressources auxquelles recourent les enfants et du fait que nous ne percevons souvent pas ces ressources comme point de départ pour les apprentissages (Mireille, Jeanne, Manon).

Concernant les pratiques, les participants ont exprimé leurs doutes, questions, insatisfactions et contradictions, ce qui est à notre avis un bon point de départ pour la co-construction. Assez souvent, ils ont trouvé des pistes à partir des contributions des autres participants. Mireille a reconstruit en partie ses représentations pratiques en les enrichissant des réflexions et exemples des autres. Plusieurs participants ont mentionné des idées pour leur projet plurilingue.

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ?

Aucun.

Débats contradictoires

1. Partir des enfants (04; 31-81)

Suite à la présentation de l'analyse de la formatrice, Clara affirme qu'elle ne comprend pas le sens de l'analyse. « lorsque donc . je dis une phrase alors . je la dis et . je ne réfléchis pas tiens est-ce que ceci est peut-être quelque chose que euh . le père a déjà dit ou que . l'enseignante de religion a peut-être déjà dit ou que le prêtre a dit à l'église » (04 ; 32)

La formatrice fait un lien avec Wells en expliquant que l'on ne sait souvent pas exactement ce que veut dire l'autre, d'autant plus s'il s'agit d'un enfant.

Clara souligne qu'elle est toujours attentive aux enfants à l'école maternelle et qu'elle les écoute, que c'est normal pour elle.

Patricia donne des exemples de sa pratique pour illustrer ce qu'elle entend par 'partir des enfants'. Elle donne aussi des contre-exemples.

Mireille pense que sans l'analyse, on se rendrait pas compte de la complexité de ce qui se passe

entre les deux élèves en question.

La formatrice souligne que cela peut être le rôle de l'adulte d'aider les enfants à mettre à profit leurs ressources.

Jeanne demande s'il y a un rapport entre 'partir des enfants' et l'analyse. Patricia lui répond en mentionnant les ressources; Jeanne pense que les élèves dans la vidéo ne sont pas vraiment motivés.

L'incident se clôt lorsque Jeanne dit qu'il faudrait une vidéo où les enfants sont motivés, afin de voir si cela a une incidence sur leur langage. La formatrice suggère que les participants réalisent eux-mêmes de telles vidéos de leurs propres projets plurilingues.

2. Complexité du plurilinguisme (04 ; 82-97)

Tammy pense que les deux élèves dans l'extrait vidéo parlent portugais lorsqu'ils réfléchissent sur comment procéder. Elle est d'avis que ceci serait plus difficile si un élève luxembourgeois et un élève portugais travaillaient ensemble.

La formatrice répond que les élèves arrivent à gérer la complexité, même si cela nous paraît difficile, qu'ils utilisent leurs ressources. Jeanne fait remarquer que les élèves n'ont pas le choix, qu'ils sont obligés de 'gérer' cette situation.

Patricia suggère que quelqu'un pourrait réaliser une vidéo d'un élève luxembourgeois et d'un élève portugais afin d'analyser comment ils utilisent les langues pour collaborer.

3. Langues maternelles et clans (04 ; 226-250)

Manon constate que ses élèves portugais forment un clan très fort – la plupart de ses élèves y appartient – et qu'ils travaillent toujours entre eux si elle leur laisse le choix. Elle pense que c'est important de les séparer de temps en temps pour qu'ils s'intègrent, même si elle les prive de cette manière de la ressource de la langue maternelle. Elle a l'impression qu'ils parlent portugais pour l'exclure, parce qu'ils savent qu'elle ne tolérerait pas ce qu'ils disent.

Patricia explique qu'elle a aménagé un coin 'douillet' dans lequel les enfants se réfugient lorsqu'ils ne veulent pas qu'elle les entende. Jos pense que le problème sera résolu lorsque Manon sera plus tolérante.

Jeanne dit que ses élèves parlent aussi portugais entre eux.

Lionel reprend le thème plus tard pour s'interroger si ce ne sont pas aussi les 'cours intégrés' pratiqués dans leur école qui contribuent à refermer les élèves portugais sur eux (04 ; 626)

4. Comparer les langues n'est pas traduire (04 ; 660-680)

Jos rapporte qu'il incite souvent ses élèves à comparer les structures syntaxiques de différentes langues qu'ils connaissent. Il ajoute que ce n'est pas une pratique systématique, sinon on pourrait dire que les élèves apprennent par les traductions. (Rappel: les instructions en formation allaient longtemps dans le sens qu'une langue doit être apprise en n'utilisant que la langue cible, et jamais en traduisant. Ce thème préoccupe Jos depuis le début de la formation.)

Ensuite, il dit qu'il a appris l'anglais par traduction, et qu'il l'a bien appris. Jeanne et Mireille sont d'accord; Manon renchérit que c'est le cas pour le français également et qu'elle ne voit pas comment on apprendrait un vocabulaire sans aucune traduction. Jeanne ajoute que cela dépend probablement des enfants et de leur style d'apprentissage.

L'incident est clos par Jos et Lionel qui présentent les dictionnaires imagés qu'ils utilisent en allemand et en français.

Séance 05: Médiateurs interculturels et projets plurilingues (15/01/08 au CDPFC)

Analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

Il y a eu des problèmes techniques: un ordinateur ne fonctionnait pas; un autre n'avait pas de connexion Internet; certains participants ne se souvenaient pas de leur mot de passe pour accéder au site; les éditeurs des *webfolios* n'étaient pas activés, ce qui fait que les participants n'ont pas pu utiliser cet outil informatique pour écrire la préparation de leurs projets.

→ Nous avons fait une présentation de l'utilisation des *webfolios* en nous référant à la fiche d'utilisation, pour que les participants puissent travailler à la maison dès que les éditeurs seraient activés. Ensuite, les participants ont discuté et en partie noté leurs idées sur des feuilles papier.

→ Demander à l'informaticien d'activer les éditeurs des *webfolios* pour les participants et de nous créer un compte d'utilisateur fictif sur lequel nous pourrions voir ce que voient les participants (sur notre compte d'administratrice, tous les *webfolios* étaient actifs) et avertir les participants par mail dès qu'ils pourront utiliser les *webfolios*. Renseigner un 'canevas' avec un exemple fictif.

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

Les participants ont été intéressés par la présentation des médiateurs interculturels; ils leur ont posé des questions et ont donné des exemples de leurs pratiques. Tous ont profité de la pause café pour poursuivre l'échange. Patricia envisage d'inviter un médiateur dans son école afin d'encourager les élèves serbo-croates, qui sont réticents à utiliser leur langue maternelle en contexte scolaire.

→ Nous avons demandé si les médiateurs proposent également des activités pour tous les élèves d'une classe par exemple. L'un d'eux traduit en serbo-croate et en russe des chansons connues au Luxembourg; ces chansons peuvent être chantées par tous les enfants ensemble. Ils proposent également de lire des contes en plusieurs langues avec les enfants, par exemple en serbo-croate et en allemand.

Concernant les projets plurilingues, Patricia et Clara développent des idées qui se trouvent dans la continuité de leurs pratiques antérieures; elles sont déjà en train de les mettre en œuvre; elles utilisent le temps mis à disposition pendant la formation pour planifier une séance lusophone pour leur classe.

→ Les encourager à partager leurs pratiques avec d'autres. Les aider à renforcer la dimension réflexive et analytique lors de l'évaluation de leur projet.

Jos, Manon et Lionel se sont rendu compte qu'ils n'auront pas le temps d'évaluer leurs projets de théâtre avant la fin de la formation. Ils ne savent pas quel projet plurilingue choisir.

→ Nous leur avons conseillé de choisir un volet des projets de théâtre pour effectuer une évaluation, par exemple, si l'objectif est de faire en sorte que les élèves demandent par eux-mêmes à d'autres élèves de les aider à construire une phrase en français – ou en allemand

selon le cas: encourager les élèves à développer cette habitude lors de l'élaboration de la pièce de théâtre plurilingue, et prendre ensuite une heure pour filmer les élèves au travail. L'évaluation consisterait alors à rechercher dans le film si les élèves demandent effectivement de l'aide aux autres. Cette piste vise aussi Jos et Lionel dans le sens qu'elle propose de mettre en place une habitude chez les élèves qui peut leur être utile dans tout leur parcours scolaire: demander de l'aide à un camarade plus expert, étant donné que Jos a dit qu'il ne systématise pas ses pratiques plurilingues. Ceci pourrait être un début.

→ Nous avons proposé à Manon de choisir un volet du projet de théâtre qui serait en lien avec un des objectifs du plan d'études qu'elle ressent comme prioritaire, par exemple un point précis concernant la structuration syntaxique. Nous avons donné plusieurs idées de points précis: négation, position des adjectifs par rapport au substantif... Nous avons également donnée une idée pour une pièce de théâtre: un robot traducteur qui mélange les langues.

→ Continuer de l'encourager à concilier les instructions officielles telles qu'elle les perçoit et les activités plurilingues mettant en jeu toutes les ressources des enfants.

Mireille est tiraillée entre le souci de l'écrit et de la correction grammaticale et l'« interactif, social, communicatif ». Lors du travail en groupe avec Tammy et Jeanne, elle change d'orientation: au lieu de concevoir un « curriculum grammatical » ou un dictionnaire évolutifs, elle penche maintenant plutôt vers la création d'une pièce de théâtre en plusieurs langues ou vers l'élaboration d'un livre plurilingue illustré que ses élèves présenteraient à d'autres classes (05 ; 784-789).

→ Nous avons fait remarquer qu'une pièce de théâtre contribuerait aussi de manière décisive à la fixation de certaines structures syntaxiques. Et nous avons dit que ce serait bien si elle faisait un livre. Nous pensons que Mireille serait plus en accord avec ses propres ressources si elle se dirigeait vers un projet qui laisserait une grande part d'initiative aux élèves – ce qui ne serait pas le cas pour un curriculum grammatical.

→ Soutenir l'idée de Mireille de faire quelque chose pour les autres classes, puisque la valorisation et l'intégration de ses élèves à l'école est une de ses préoccupations majeures.

Jeanne hésite entre faire un projet pour l'école, par exemple une enquête sur les langues des élèves et une affiche avec des mots d'accueil écrits dans toutes ces langues, et un projet qui développerait plus précisément les compétences langagières des enfants, notamment une pièce de théâtre qui reprendrait le même texte en trois langues, l'allemand, le français et le portugais. Elle a posé des questions à Tammy qui a déjà réalisé une pièce de théâtre élaborée par les élèves et à Mireille qui a déjà réalisé une enquête. Elle exprime en outre son découragement face au rejet de ses propositions plurilingues par ses collègues de travail.

→ Si elle réalise la pièce de théâtre en trois langues, l'encourager à développer une méthode (simple) pour évaluer les progrès des élèves. Cela pourrait lui servir d'argument à l'avenir, d'autant plus qu'elle a dit lors de la dernière séance qu'elle ne sait pas si ses pratiques plurilingues ont un effet sur les apprentissages langagiers des enfants.

→ Nous avons proposé qu'elle réalise un projet ensemble avec un ou plusieurs des autres participants, afin de sortir un peu de l'isolement dont elle se plaint. Le fait de collaborer avec quelqu'un pourrait lui montrer des pistes pour collaborer avec d'autres personnes à l'avenir.

Tammy a promis à ses élèves de réaliser un film; en même temps elle se sent tentée par l'élaboration d'un livre plurilingue; finalement elle dit qu'elle va faire les deux.

→ Nous pensons que faire les deux sera trop; Tammy le verra par elle-même. Nous pensons également que Tammy a beaucoup de choses à dire aux autres. L'encourager dans ce sens.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Cette séance constitue de nouveau un travail sur les représentations, par le biais des points de vue défendus par les médiateurs interculturels et des discussions y afférentes. Elle constitue un travail sur les ressources pour la pratique, d'un côté par la présentation de tout ce que les médiateurs interculturels peuvent faire pour aider les enseignants concernant les enfants d'origines étrangères, d'un autre côté par les expériences pratiques échangées et discutées au cours du travail en groupe et par les préparations co-élaborées.

Clara et Patricia ont co-élaboré la préparation d'une activité plurilingue pour leur classe - elles vont d'ailleurs la mettre en œuvre et en filmer une partie (cf. DVD). Mireille, Jeanne et Tammy ont réalisé une co-construction riche en pistes et objectifs pour leurs projets plurilingues.

Jos, Lionel et Manon avaient l'air de ne pas avancer. C'est dans ce groupe que nous sommes le plus intervenue. Peut-être que nos propositions n'ont pas résonné avec leurs propres idées et ressources. Peut-être qu'ils ne sont pas d'accord entre eux; Lionel a cherché des solutions concernant la pièce de théâtre; Jos a dit qu'il veut parcourir les propositions d'activités EOLE à la maison; Manon a noté nos propositions sans faire trop de commentaires, en effet, elle a dit qu'elle est très préoccupée par la procédure d'orientation de ses élèves vers le postprimaire.

La plate-forme Internet ne remplit pas sa fonction d' « approfondisseur d'apprentissages »

→Créer une motivation commune pour approfondir les « apprentissages » : donner une tâche sur le site de la formation, par exemple réflexions de chacun sur diverses questions concernant les « fils rouges » des séances précédentes, identifiés par la formatrice.

→L'espace « discussions » devrait être relancé, afin de voir dans quelle mesure il arrive à jouer le rôle de fédérateur et d'outil collaboratif qui lui est destiné.

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ? Aucun.

Débats contradictoires

1. Qui apprend plus vite le luxembourgeois?

Clara pense que les enfants serbo-croates apprennent plus vite le luxembourgeois que les enfants portugais. Milan, un des médiateurs interculturels, explique que la raison n'est probablement pas que le serbo-croate est une langue slave. Il dit que la raison est plutôt que les Serbo-Croates sont peu nombreux au pays et qu'ils doivent très rapidement apprendre à se débrouiller par leurs propres moyens. Darko donne un exemple où des enfants de différentes nationalités ont tous appris le serbo-croate parce qu'ils vivaient ensemble dans une communauté où la plupart étaient des Serbo-Croates. Milan donne un autre exemple où les enfants du concierge portugais d'une structure d'accueil pour réfugiés serbo-croates lui ont parlé en serbo-croate sans hésiter. Darko conclut: « une langue .. quand elle vit elle .. chez les enfants elle elle passe très facilement ... » (05 ; 76).

2. Couches sociales

Patricia veut savoir de quelles couches sociales proviennent les Serbo-Croates qui sont au Luxembourg. (Remarque: pendant la séance 03, plusieurs participants ont été d'avis que les immigrés d'Ex-Yougoslavie viennent plutôt des classes supérieures). Milan répond que les personnes arrivant avant les années 90, avant la guerre, provenaient de couches sociales plus basses, mais que depuis la guerre, il y en a de toutes les classes, médecins, architectes, ouvriers...

Patricia demande si on parle différemment aux parents d'élèves selon la couche sociale dont ils proviennent. Milan et Darko répondent qu'ils reconnaissent la couche sociale de provenance lorsqu'ils parlent à quelqu'un et qu'ils adaptent leur vocabulaire. Dans leurs pays, les

personnes bien éduquées demandent toujours à l'autre s'il va bien, si sa famille va bien et, si c'est le matin, s'il a bien dormi. Là-bas, les employés des Ministères sont plus « snobs »; alors, les familles sont étonnées de voir que Milan et Darko sont si « simples » (05 ; 93).

3. Un mur entre deux mondes: mutismes sélectifs

Patricia raconte que ses élèves serbo-croates rechignent à parler leur langue maternelle à l'école. Milan donne à penser qu'« ils vivent . ils vivent (...) dans deux mondes différents il y a un mur entre les deux mondes » (05 ; 164) et que les langues sont séparées entre les deux mondes.

Darko enchaine avec l'exemple d'une fille auprès de laquelle il est intervenu parce qu'elle ne prononçait pas un mot à l'école. Au bout d'un certain temps, elle s'est mise à lui parler dans sa langue, et maintenant, elle parle aussi les langues scolaires.

Jeanne rapporte qu'elle avait une élève albanaise qui ne parlait pas non plus, et que c'est le médiateur interculturel auquel elle a fait appel qui a brisé la glace: il a appris aux autres élèves de poser des questions en albanais à la fille, qui a répondu, toute fière.

Mireille dit que lorsqu'elle travaillait à New York, il y avait une élève luxembourgeoise qui ne parlait pas, mais qui venait lui chuchoter à l'oreille. Darko explique qu'il y a ce mur vis-à-vis de toute la classe et qu'« elle n'a pas voulu que les autres entendent . sa voix » (05 ; 176). Il donne un autre exemple d'un garçon qui ne parle pas; c'est un très bon élève à l'écrit, mais sa carrière scolaire s'est mal passée parce qu'il ne parle pas. Cependant, il parle à la maison, et il parle même luxembourgeois, avec les voisins. La barrière que ces enfants créent devient de plus en plus grande si elle n'est pas brisée.

Jeanne connaît le cas d'un enfant portugais qui s'est tu d'abord à l'école, puis envers son père, et maintenant, il ne parle plus à personne.

Milan rapporte le cas d'un enfant qui ne parlait pas à l'école; lors d'une réunion avec les parents, Milan a proposé d'emmener l'enfant en question et sa soeur, et il a demandé aux deux enfants de jouer dans un coin. Là, l'enfant s'est mis à parler sans s'en rendre compte et depuis, la glace est brisée.

Darko a rencontré un garçon dont l'enseignant pensait qu'il était sourd parce qu'il ne parlait pas. La discussion aurait pu continuer, mais la formatrice a interrompu pour la pause.

4. Est-ce que les enfants portugais apprennent mieux le français ou l'allemand?

Jeanne affirme que ses enfants portugais apprennent très mal l'allemand, à l'oral. Tammy réplique que ses élèves portugais sont beaucoup plus forts en allemand oral qu'en français oral. Ils regardent la télévision allemande.

Jeanne admet qu'elle a un élève portugais qui regarde beaucoup la télévision allemande et qui parle un allemand très 'allemand'. Mireille dit que ses élèves portugais ont appris très rapidement à parler français.

5. Classe d'accueil – classe de ségrégation

Mireille raconte que ses élèves vont partir en classe neige avec leur classe d'attache, et ils ne connaissent pas encore bien les autres élèves.

Jeanne et Tammy déplorent que cela se passe ainsi. Elles racontent comment l'accueil fonctionne dans leurs écoles.

Mireille a pensé à utiliser un mur d'affichage dans le couloir de l'école pour que les enfants y mettent leurs messages en toutes langues. L'idée lui vient de créer une pièce de théâtre ou un livre plurilingue avec ses élèves, que ces derniers pourraient présenter aux autres élèves de leur école.

Séance 06: Projet d'échange franco-allemand et projets plurilingues (12/02/08)

Analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

Les participants étaient très engagés dans l'échange avec les invitées, qui s'est poursuivi pendant la pause.

→ Il était naturel de donner aux participants l'occasion d'exprimer leurs pensées 'à chaud' après la pause avant de passer à la deuxième partie de la séance. Par la même occasion, nous avons eu un retour sur l'organisation de la formation.

Les participants n'ont pas utilisé le temps de formation pour la préparation de leurs projets plurilingues sur *webfolio*. Il y a plusieurs raisons: ordinateurs et connexions Internet non fonctionnels, mot de passe oublié, difficultés avec l'utilisation des *webfolios*, problèmes généraux d'utilisation des ordinateurs (*mousepad* au lieu de souris...) indécision sur le type de projet à faire, départ en avance d'une participante.

→ Nous avons aidé à résoudre les problèmes techniques et nous avons ajusté et alimenté le développement de deux des projets. Nous tenterons de suivre les autres projets par le biais des *webfolios* et de donner des retours directement sur *webfolio* ou par mail. Faire un mail pour encourager les participants à publier leur travail en ligne avant la prochaine séance.

Le temps de travail sur les projets a été réduit suite à l'échange de réactions 'à chaud' et suite au temps pris pour résoudre les problèmes techniques.

→ Cela s'avère être une part importante du travail de formation: (1) s'assurer à l'avance que le matériel, les outils et connexions informatiques fonctionnent; (2) guider les participants et susciter leur motivation concernant l'utilisation de ces éléments; (3) soutenir la recherche d'un thème pour le projet plurilingue; (4) rappeler les consignes pour l'élaboration et l'évaluation ('canavas') et l'importance, pour le développement professionnel, de mettre à l'écrit l'expérience concernant l'élaboration, la mise en oeuvre et l'évaluation des projets.

Remarque: En décembre, nous avons décidé de reporter la présentation sur l'apprentissage de langues secondes à février. Etant donné que les directrices de Besch et Apach ont fini par accepter d'intervenir dans la formation en février, la présentation en question a de nouveau dû être reportée. Or dans la suite, le temps de formation devra être consacré en grande partie aux projets plurilingues. Nous avons finalement décidé de mettre la présentation simplement sur la plate-forme et de l'intégrer dans la brochure que nous avons l'intention de réaliser sur la formation.

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

Les participants ont été très impliqués dans la discussion avec les invitées allemandes et françaises. Ils trouvent que cela a été trop court; que déjà lors de la séance précédente, ils auraient aimé parler plus longtemps avec les médiateurs interculturels. Ils ont demandé à avoir davantage de temps pour discuter avec l'invitée de la séance prochaine.

→ Puisque le travail sur les projets avance de manière satisfaisante, nous pourrions prendre davantage de temps pour la présentation de l'invitée la prochaine fois. Pour une prochaine formation, réfléchir comment mieux mettre à profit les présentations d'invités. Le fait de passer à la plate-forme Internet et aux projets plurilingues dès que les invités sont sortis introduit une sorte de coupure, même si on cherche à faire des liens.

Les participants sont motivés pour le travail avec les *webfolios* malgré les embûches techniques. Par ailleurs, la plate-forme n'est presque pas utilisée en dehors de la formation. Nous avons renoncé à mettre sans cesse de nouvelles choses en place. D'une part, cela prend beaucoup de temps et d'autre part, cela n'a pas beaucoup de sens puisque les participants ne réagissent pas.

→ Faire encore un effort pour dynamiser la plate-forme et pour convier les participants à s'en servir pour interagir. Les impliquer davantage: leur proposer de décider ensemble des contenus et de la mise en page ; continuer de les informer chaque fois que quelque chose change sur la plate-forme. Impliquer les classes: ont-elles déjà un site Internet – si oui, relier le *webfolio* à ce site.

Le matériel didactique mis à disposition a beaucoup de succès: les participants ont tout regardé en détail, ils ont emprunté certaines choses – déjà lors des séances précédentes, mais encore plus cette fois-ci. Ils ont été ravis de se voir offrir du matériel par le Service de la scolarisation des enfants étrangers. Le recueil de propositions pratiques EOLE et les cent-et-une façons de vivre la diversité linguistique comme chance de Schader ont le plus de succès.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Oui; les participants s'engagent de manière active dans les discussions – sauf Clara et Tammy qui sont un peu en retrait, et certains ont déjà commencé à mettre en oeuvre leurs projets plurilingues – Patricia et Clara, ainsi que Tammy.

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ?

Extrait du journal de bord: *Toujours l'angoisse par rapport aux enregistrements: les micros ont-ils été bien placés...? Je me suis mise dans le champ de la caméra et je m'en suis aperçue relativement tard.*

Débat contradictoire : Activités d'apprentissage planifiées et dirigées, ou partir des enfants

Dans le système français, les élèves de maternelle suivent les instructions de leur enseignante; ils travaillent en groupe et font tous la même chose au même moment. Dans le *Kindergarten* allemand qui a été présenté, les éducateurs mettent à disposition des élèves tout le matériel dont ils ont besoin pour développer les compétences dans tous les domaines d'apprentissage et les accompagnent dans leurs choix. Les enfants y apprennent à interagir librement avec les autres, à négocier avec les éducateurs et à prêter attention aux besoins de la vie en commun.

A la base de cette différence il y a des attitudes différentes vis-à-vis des enfants et des conceptions différentes de l'apprentissage, qui sont mentionnés pendant la présentation.

Lors de la discussion après le départ des invitées, Patricia raconte une expérience vécue dans une classe française il y a dix-huit ans - lorsqu'elle était étudiante - qui l'a choquée: les élèves étaient assis tranquillement pendant plus d'une heure et écoutaient. « là j'ai déjà . après un quart d'heure j'ai déjà commencé à gigoter (...) cela m'a . rebutée . simplement de par la nature de l'ENFANT à cet âge je n'ai simplement pas trouvé ça bien » (06 ; 232).

Lionel a compris que les enfants français aiment aller en Allemagne, et que les enfants allemands aiment moins aller en France.

Patricia trouve que la directrice allemande n'a pas caché qu'elle préfère son système au système français. Elle aurait aimé savoir ce qu'en pensent les invitées françaises. D'après les renseignements obtenus par Jeanne pendant la pause, l'éducatrice allemande qui travaille en France a également une préférence pour le système allemand.

La formatrice fait le lien avec les projets plurilingues des participants: « que pouvons-nous importer à l'école primaire . de cette liberté . de ce . s'exprimer LIBREMENT . utiliser librement les langues . le langage qui est la vie quotidienne . comme a dit [la directrice allemande] » (06 ; 266).

Patricia rappelle que d'après la directrice française, les enfants allemands et français se parlent très peu. Elle est d'avis que les enfants ne peuvent se parler que s'ils peuvent jouer ensemble librement ou s'ils sont pris dans une situation qui les intéresse et où ils sont actifs - et non réactifs. Lionel ajoute que les enfants apprennent un mot d'une autre langue s'ils en ont besoin pour obtenir ce qu'ils veulent.

Séance 07: Recherche sur le bi- plurilinguisme et projets plurilingues (13/03/08)

Analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

La rencontre avec Christine Hélot a duré trente minutes de plus que prévu. Après la pause, les participants ont voulu profiter des livres et du matériel mis à disposition, et il y avait des explications à donner quant au site, aux *webfolios* et à la suite de la formation. Il ne restait pas de temps pour le travail individuel / en binômes sur les projets plurilingues.

→ Nous pensons que ce n'est pas grave; tout ce qui a été fait dans cette séance était pertinent et a contribué à faire évoluer les représentations et les projets pratiques ; les participants ont déjà dit qu'ils vont travailler à la maison; cinq d'entre eux ont déjà commencé la mise en œuvre en classe; nous avons déjà donné du soutien individuel lors de deux séances précédentes.

→ Préparer des propositions d'objectifs et de manières d'évaluer pour chacun des projets plurilingues prévus, en fonction de ce que chaque participant a dit jusqu'ici.

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

Les participants ont trouvé que l'intervention de Christine Hélot était 'le summum', très riche et très intéressante, nécessitant une réflexion individuelle subséquente. Patricia lui a posé beaucoup de questions. Mireille dit que « cela me confirme de plus en plus que c'est vraiment . une . une manière . une .. solution . pour . oui . pour travailler » (07 ; 305).

La plupart des participants sont bien partis dans la partie pratique de leurs projets: Patricia et Clara, Tammy, ainsi que Mireille, ont déjà commencé le projet avec les élèves, à côté de leurs activités plurilingues régulières; Jeanne a commencé elle aussi. Manon, trop prise par la procédure d'orientation de ses élèves vers le postprimaire, n'a pas encore décidé quel type d'activité choisir. Il en est de même pour Jos et Lionel, même si Lionel pense qu'ils savent « dans quelle direction aller » (07 ; 387).

Les participants ont très peu utilisé les *webfolios* jusqu'ici, ce qui veut dire aussi qu'ils ont produit très peu de travail visible pour nous.

→ Nous avons montré et rappelé les choses les plus importantes concernant les *webfolios* et le 'canevas' dans l'espoir « qu'on s'y habitue » (07 ; 222). Nous pensons qu'à cet état d'avancement de la formation - dans trois mois, elle sera terminée, évaluation des projets incluse - si les participants ne s'y mettent pas avant la séance prochaine, ils ne vont plus le faire.

→ Suivre l'évolution des *webfolios* pour donner un retour au besoin. Faire un mail pour encourager les participants à aller voir sur le site ce que font les autres - et, par la même occasion, écrire dans leur propre *webfolio*.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Christine Hélot a repris un grand nombre de thèmes qui ont déjà été traités pendant la formation, ce qui a probablement permis aux participants de faire des liens. Elle a donné des

points de vue supplémentaires, comme l'approche critique, qui ne pourront plus être traités, mais qui ont contribué à compléter le tableau. Le thème de l'implication pratique des parents a été particulièrement bien traité; les participants ont beaucoup réagi par rapport à cela. Il en est de même pour le thème des résistances.

→ Préparer une synthèse qui rappelle et relie analyses, débats, théories, présentations des invités, instructions officielles et projets plurilingues et qui résume les points principaux travaillés jusqu'ici lors de la formation, en ce qui concerne les représentations et les pratiques; en guise de rappel, pour soutenir la réflexion des participants et pour servir de base pour les analyses d'extraits vidéo des projets plurilingues (cf. annexe 4.8 'Bilan intermédiaire et réflexion').

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ?

Aucun.

Débat contradictoire : Résistances aux pratiques plurilingues à l'école. Comment impliquer les parents. (07 ; 84-104)

Patricia demande à Christine Hélot comment les enseignantes ont fait pour persuader les parents du projet.

Christine répond que cela a commencé par une réunion pour présenter aux parents les objectifs du projet et pour leur proposer de participer. Une mère alsacienne a fait le début; suivait une mère française qui connaît le japonais; venaient ensuite des parents immigrants. D'autres présentations ont été faites par des stagiaires en IUFM, venant de Finlande et de Russie, ainsi que par une enseignante de langues des signes française et son interprète. Cette tactique consistant à commencer par des langues moins contestées et à intercaler des langues 'à prestige' ou 'exotiques', particulières, a sûrement fait que les résistances étaient minimales. Pourtant, un père s'est opposé aux nouvelles pratiques à l'école. L'enseignante concernée l'a rasséréiné en disant que l'inspecteur a donné son accord et que les activités autour de la diversité linguistique font donc partie du programme obligatoire. Certaines mères sont venues à plusieurs pour se donner du courage. La communauté turque a été longtemps réticente à aller à l'école; finalement elle a organisé une fête pour toute l'école, à l'extérieur de l'école. Plus tard, une mère turque a franchi le pas de l'école pour présenter quelque chose. Pendant tout le projet, les enseignantes ont été accueillantes et sensibles aux réactions des parents.

Mireille fait remarquer qu'avant de solliciter les parents, il faut convaincre les enseignants, qui sont souvent fermés aux pratiques plurilingues. Christine répond que c'est normal d'avoir peur; elle a tourné le film qu'elle vient de montrer pour le présenter à autant d'endroits que possible, afin de briser un peu la glace. Elle rappelle que les enseignantes avaient des problèmes au départ, et qu'elles ont inventé le projet pour faire face à ces problèmes. Elle signale qu'en France, il y a beaucoup de résistance de la part du ministère qui maintient sa vision de l'enseignement cloisonné de deux langues étrangères, chacune à l'âge prévu. Elle ajoute que les parents sont souvent réticents parce qu'ils ne veulent pas que leur enfant entre en contact avec le turc ou l'arabe.

Patricia mentionne la réticence de certains enfants: des enfants serbo-croates qui ne veulent pas parler leur langue première à l'école, probablement parce que cela leur a été demandé par les parents; un enfant luxembourgeois qui est en opposition contre le portugais, très valorisé dans cette classe majoritairement portugaise.

Séance 08: Bilan intermédiaire et réflexion sur l'évaluation des projets (29/04/08)

Analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

Tout s'est déroulé comme prévu, sauf Manon et Patricia qui n'étaient pas présentes lorsque les participants ont rempli la fiche de réflexion (cf. annexe 4.9).

→ Cette fiche est destinée à recueillir des informations importantes; leur demander de la remplir la prochaine fois. Proposer à Manon et Patricia et Clara de présenter leur projet plurilingue seulement lors de la séance 10, afin de leur laisser le temps d'organiser le recueil des données après avoir rempli la fiche.

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

Tous ont participé activement et fait part de leurs points de vue. Jos semble avoir eu une réponse satisfaisante à sa question concernant les instructions officielles en relation avec le changement de langue à des fins de communication. Tous ont l'air d'accepter l'idée de devenir multiplicateurs, avec encore certaines réticences, peut-être.

→ Notre soutien sera probablement indispensable. Confronter maintenant les réponses données par les participants (fiche 08-2) et nos propositions (annexe 08-3) ; contacter les participants afin de décider avec eux ce qui sera retenu comme question d'évaluation et comme méthode de recueil de données.

Tout n'a pas pu être rappelé ni mis en lien. Même après cette synthèse, nous pensons que beaucoup de choses vont se perdre si la formation se termine complètement en juin. Nous n'avons pas eu le temps d'intégrer à la synthèse les apports des personnes invitées – médiateurs interculturels, Besch-Apach, Christine Hélot – la synthèse serait devenue trop longue aussi.

→ Elaborer des propositions pour une brochure qui rassemble et illustre tous les points essentiels de la formation. Y consacrer une rubrique aux interventions des personnes invitées afin de valoriser ces apports très intéressants.

Jos et Lionel ont préparé, mis en œuvre et filmé leur projet depuis la dernière fois. Beau boulot! Nous ne savons pas où en est Manon puisqu'elle était absente, et Patricia et Clara n'ont pas encore ramené de documentation de leur projet.

→ Prolonger la phase de documentation des projets jusqu'au quatorze juin, afin de donner à tous le temps de le faire. Convenir d'un rendez-vous avec ceux qui ont besoin de nous pour filmer; nous mettre d'accord sur les activités à enregistrer en relation avec les questions de

recherche.

→ Réfléchir sur la manière de regrouper les participants pour l'analyse des extraits vidéo; les regrouper en fonction de leurs questions de recherche. Tammy veut savoir si les enfants changent de langue et, si oui, comment cela fonctionne exactement. Clara a deux idées: observer les enfants lors du jeu libre pour voir quelles langues ils utilisent et à quel moment; noter ce que les enfants disent sur les langues et sur l'emploi des langues à l'école. Elles pourraient éventuellement faire leur analyse ensemble. Jeanne veut savoir quelles langues les enfants parlent lors de la préparation de la pièce de théâtre et quels apprentissages ils réalisent – cette dernière question nous paraît difficile à traiter. Jos et Lionel s'interrogent sur les stratégies de lecture que les enfants utilisent lorsqu'ils traduisent et sur la prise de conscience par les enfants de ces stratégies. Mireille veut savoir comment les enfants traduisent d'une langue à une autre et ce qu'ils apprennent ce faisant.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Oui, beaucoup de représentations favorables ont été évoquées, et des liens importants ont été faits avec les pratiques.

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ?

Aucun.

Débats contradictoires

1. Instructions officielles

Patricia et Lionel sont désenchantés de constater que les enfants non luxembourgeois sont qualifiés d' 'étrangers' dans les documents officiels présentés par la formatrice. Mireille ajoute que beaucoup de personnes font en outre une différence entre étrangers plus ou moins bien 'classés'. Patricia se dit choquée de lire que le PAL « encourage les enseignants à redécouvrir l'importance de la gestion de l'hétérogénéité des situations et des niveaux qu'ils rencontrent dans leur classe » p.89 (MENFP, 2007) ; elle trouve qu'il n'y a pas lieu d'inviter cordialement les enseignants, que l'hétérogénéité est une réalité et que sa prise en charge est une obligation et l'évidence même. Lionel renchérit que l'homogénéité n'existe pas, et il exprime le souhait de voir l'éveil aux langues et le choix de la langue de communication inscrit dans chaque cycle d'apprentissage et non seulement au premier. Mireille aime bien l'expression « l'enfant examine les langues » (MENFP, 2006) parce que cela suppose la prise de conscience et l'activité par l'enfant. Clara se dit contente de lire que l'emploi des langues maternelles est autorisé au cycle 1 et pense qu'il faudrait donner cela à lire à tout le monde. « ce que j'ai trouvé bien aussi c'est (...) oui ... source de compréhension et ressource supplémentaire .. et .. une opportunité . d'avoir de tels enfants dans la classe . parce que nous le voyons chaque jour ... de plus en plus que c'est vraiment . bien aussi pour les autres .. c'est au fond un privilège . d'avoir de tels enfants dans la classe » (08 ; 43). Tammy ajoute que la valorisation et la comparaison dès le

jeune âge sont importantes pour construire les compétences linguistiques.

Rassuré par les textes officiels mis en avant par la formatrice, Jos résume : « les textes légaux sont tellement ... ouverts (...) je me dis c'est quand même le plan d'études . c'est quand même le plan d'enseignement des langues² ... dans le fond tu peux donc le faire (...) il n'est marqué nulle part je pense dans ces textes que tu DOIS expliquer le français en français et l'allemand en allemand xxx par exemple » (08 ; 382-387). La formatrice souligne que l'allemand, par exemple, ne peut être appris que si on l'utilise régulièrement pour parler de choses en sciences etc. Lionel fait remarquer qu'il y a des dérives, par exemple lorsque les enfants doivent apprendre comment on appelle la queue de l'écureuil en allemand, ce qui ne sert ni à l'allemand, ni aux sciences... ni à l'écureuil, conclut Jos.

2. Compétence plurilingue et pratiques enseignantes

La formatrice demande aux participants de réagir par rapport à ce qu'elle vient de leur exposer à propos de la compétence plurilingue (présentation ppt : annexe 08-1). Jeanne répond qu'elle pense effectivement que l'attitude des enfants vis-à-vis des langues à apprendre est de première importance ; voilà pourquoi il faut enseigner de manière motivante en intégrant p. ex. des rythmes. Jos a compris plutôt que l'enseignant devrait créer de nombreuses situations diverses dans lesquelles plusieurs langues sont utilisées, afin de construire cette compétence qui consiste à utiliser plusieurs langues en même temps. Concernant la favorisation d'attitudes positives par rapport aux langues de l'école, Jos pense qu'elle passe par la valorisation des langues maternelles des enfants. Pour Mireille, la conséquence directe de cette conception de la compétence plurilingue est la transformation du rôle de l'enseignant : il doit adapter son enseignement aux enfants, les mettre en situation d'agir, leur faire confiance, prendre le risque de perdre le contrôle. Elle se sent en conflit avec le rôle que lui confère son école : ses élèves sont la plupart du temps entre eux dans la classe d'accueil, alors qu'ils devraient avoir des contacts avec les autres enfants, faire des activités et jouer avec eux, afin d'apprendre en faisant. Jos la rassure en disant que les enfants seraient probablement perdus dans une autre classe. Mireille accepte l'argument et ajoute que ses élèves ont beaucoup gagné en confiance en eux grâce au cadre protecteur de la classe d'accueil. Lionel réplique que les enseignants ne peuvent pas apprendre à prendre en charge les enfants primo-arrivants s'ils ne sont jamais mis en situation de le faire.

3. Diffusion des idées et pratiques de l' 'Ecole multilingue'

La formatrice souligne à plusieurs reprises l'importance de faire connaître les pratiques plurilingues aux collègues de travail. Les commentaires des participants montrent qu'ils commencent à se faire à cette idée et qu'ils ont quelques idées concrètes. Alors, Mireille dit qu'elle est plutôt timide et qu'elle craint d'être mal comprise par les collègues, car ils sont tous dans leurs classes avec les portes fermées. Puis, elle admet qu'elle ferme sa porte elle aussi, et que si elle faisait un pas vers les autres, elle découvrirait peut-être qu'ils sont plus ouverts que ce qu'elle ne pense. Elle ajoute qu'elle vient puiser du courage dans la formation.

Séance 09: Analyses d'extraits vidéo des projets des participants (1) (22/05/08)

Analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

La présentation des quatre projets a duré plus longtemps que prévu. Il y avait beaucoup de choses à dire, et les participants ont posé beaucoup de questions.

→ La pause a été faite avant les travaux en groupe; la mise en commun a été écourtée; la discussion sur la brochure est remise à la prochaine séance.

Plusieurs ordinateurs n'avaient pas le son.

→ C'est déprimant toutes ces pannes techniques au CDPFC. Cependant, après maints essais de réglage et de changements d'ordinateurs, deux groupes sur trois disposaient de son.

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

Les participants se sont vivement intéressés aux projets des autres.

Manon a préparé son projet et nous a demandé de l'aider à mettre sa préparation sur la plateforme. Bien; tous les projets sont en cours de réalisation!

Concernant les extraits vidéo et les analyses de ces extraits, nous avons remarqué plusieurs choses:

(1) Jos et surtout Jeanne ont quelque peu mal pris les extraits que nous avons préparés, parce qu'ils montrent des moments où les enfants peinent et suivent beaucoup de pistes avant de trouver une solution. Pour eux, les enfants n'étaient peut-être pas performants; pour nous, ces situations pleines de détours et de sens uniques montrent justement la richesse des ressources et stratégies à l'œuvre.

→ En même temps, plusieurs participants, y compris Jos et Lionel, ont souligné la persévérance des enfants. Nous avons fait remarquer concernant les élèves de Jeanne qu'« on a vraiment vu qu'ils ont leur propre moteur .. que c'est simplement un travail qui les motive . de l'intérieur » (09 ; 922).

(2) Tammy s'est sentie gênée par quelque chose qu'on la voit faire dans l'extrait. Mais cela l'a fait rire. Plusieurs participants disent que c'est bizarre de se voir à l'écran.

(3) Le groupe de Jos n'a pas regardé l'extrait pour l'analyser, en partie à cause des problèmes techniques évoqués, mais aussi parce qu'ils n'y tenaient pas spécialement. Ils avaient préparé l'analyse à la maison - comme d'ailleurs tout le projet. Manon n'a rien trouvé à contester ou à rajouter - ce qui paraît normal en absence du film - et donc le moment d'analyse est devenu

pour eux un 'simple' échange.

→ Préparer les extraits ensemble avec les enseignants concernés, ou les voir avec eux avant la formation, s'il y a le temps, pour que les critères de choix deviennent transparents. Expliquer en quoi l'analyse est différente d'un échange et ce qu'elle est censée apporter de plus.

(4) Chacun des groupes a répondu à UNE question de recherche, et non à l'autre. Les raisons: (a) Les enregistrements réalisés dans la classe de Tammy ne permettent pas de repérer des changements de langue spontanés; les enfants communiquent tous en luxembourgeois. (b) L'extrait réalisé à partir des enregistrements de Jos et Lionel ne comprend pas les moments où on peut repérer la prise de conscience par les élèves de leurs stratégies; la partie qui montre les stratégies à l'œuvre est déjà raccourcie au maximum. (c) Jeanne et Mireille se sont focalisées sur les stratégies, et non sur les ressources.

→ Nous n'avons pas prévu d'ajustement à ce propos; nous estimons que la tâche était probablement trop volumineuse, et que le fait de répondre à une question apporte déjà tout le bénéfice pour un changement de point de vue sur les processus d'apprentissage des enfants.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Cette séance vise plus spécialement le développement de l'observation et de la prise en compte des processus d'apprentissage des enfants. La plupart des participants étaient bien impliqués dans cet exercice. Manon était plutôt préoccupée par la mise en œuvre de son projet – et par le théâtre de fin d'année.

Un souci délicat à évoquer est le suivant: Jeanne a émis beaucoup de jugements négatifs sur ses élèves. Elle n'entre pas dans le jeu proposé, qui consiste à centrer l'attention sur ce que les élèves connaissent déjà et sur ce qu'ils savent faire – leurs ressources et stratégies - du moins pas pour le moment. Elle à l'air de voir surtout des déficits, des choses qui ne fonctionnent pas. Ainsi, elle s'est fixée sur un dysfonctionnement qu'elle a cru identifier dans le travail en groupe de ses élèves et elle a décidé d'exclure un des enfants pour mettre fin à ce problème. Il y a aussi un souci concernant sa manière de s'exprimer (suite à l'analyse du discours – de textes officiels - présentée par Christine Hélot lors de la séance 08, il nous est difficile de ne pas remarquer ce genre de 'détails'): elle a dit que « les étrangers » vont « devant la porte » pour faire leurs traductions – et elle les laisse systématiquement seuls dehors. (09 ;108, 143). En même temps, elle fait son projet avec enthousiasme et se réjouit de l'enthousiasme des enfants. Elle pense aussi que les enfants ont appris quelque chose grâce aux débats en groupe.

→ Plusieurs participants ont fait remarquer des choses positives à propos du travail en groupe en question – nous aussi, comme nous avons expliqué plus haut. Nous avons proposé une analyse différente de celle de Jeanne: l'extrait montre à notre avis que les personnes impliquées dans ce travail en groupe fonctionnent à des vitesses différentes, et alors qu'une élève connaît la traduction recherchée dès le début, certains enfants ne se l'approprient qu'à la fin d'une discussion mouvementée. Mireille a proposé encore une autre analyse de l'extrait, extrêmement intéressante, concernant différentes stratégies de traduction qui seraient utilisées par les enfants selon le cas. Nous avons également pointé le fait que Jeanne pourra à l'avenir tenter d'être présente lors de travaux en groupe pour les réguler. Lors des séances précédentes, certains participants ont parlé du fait que les travaux en groupe ont besoin de beaucoup d'attention et d'interventions de la part des enseignants pour fonctionner.

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ?

Au début, Tammy n'était pas dans le champ de la caméra; elle avait déplacé sa chaise et donc elle ne se trouvait plus dans l'angle de prise de vue de la caméra.

→ Nous lui avons demandé de se rapprocher parce qu'il nous importait de l'avoir sur l'enregistrement.

Analyses d'extraits vidéo

1. L'affaire de la trompe. Incident critique identifié dans l'extrait de Jeanne. (09 ; 537-549)

Jeanne s'étonne de constater qu'une élève dit d'emblée la traduction d'une phrase entière, mais que le reste du groupe a beaucoup de mal à trouver la traduction d'un des mots de la phrase, notamment du mot '*Rüssel*', qui signifie 'trompe'. Elle propose une interprétation du phénomène; Mireille en propose une autre à laquelle Jeanne adhère en partie au cours de la discussion.

2. *See*. Incident critique identifié, mais non exploité, dans l'extrait de Jos & Lionel.

Le mot anglais '*see*' ('voit') pose des problèmes de traduction à un groupe d'élèves: ils pensent au mot allemand '*See*' ('lac'), ce qui ne va pas avec le contexte de la phrase, même si on considère qu'il s'agit d'une blague; l'enseignant les mène ensuite sur la piste de la fonction du mot dans la phrase – il doit s'agir un verbe; de fil en aiguille, ils trouvent finalement la traduction qui donne sens à la phrase entière. Cet incident critique est bien identifié par les participants lors de la présentation de l'extrait, mais il n'est pas analysé pour les raisons déjà évoquées (ordinateur sans son; participants ayant fait une analyse à la maison et n'étant pas spécialement motivés pour revenir dessus).

3. Est-ce qu'elle cherche quelque chose pour eux? Incident critique identifié, mais non exploité, dans l'extrait de Tammy.

Patricia pose cette question en regardant l'extrait avec Tammy. Cette dernière répond qu'elle vient de se poser la même question. Deux élèves vont voir une troisième élève – pourquoi? Tammy ne peut faire que des hypothèses: cette fille est forte lorsqu'il s'agit de rechercher des choses dans le dictionnaire; probablement, ils veulent lui demander son aide. Le type d'enregistrement - caméra se déplaçant dans la classe et filmant tantôt les uns, tantôt les autres – et le fait qu'il s'agit d'un extrait coupé et recomposé, font qu'il est impossible de trouver une réponse à cette question, car il n'y a pas de suivi continu des élèves. La question est pourtant très pertinente, et elle concerne complètement le thème des ressources.

Séance 10: Analyses d'extraits vidéo des projets des participants (2) (24/06/08)

Analyse intermédiaire

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

L'ordinateur de Jos, Manon et Lionel n'a pas permis de visionner l'extrait qu'ils étaient censés analyser. Un peu exaspérés par les pannes fréquentes au cours de cette formation, ils n'ont pas essayé d'autres ordinateurs.

Certains participants n'ont pas voulu remplir le questionnaire sur place; ils ont beaucoup argumenté, et finalement tout le monde était d'accord qu'ils le remplissent à la maison et le rendent pour le quinze juillet au plus tard.

→ Leur envoyer la version numérique du questionnaire. Faire un mail de rappel avant le quinze.

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

Les participants étaient très intéressés par les projets des autres.

Concernant des prolongements possibles de la formation comme la brochure et la présentation à d'autres professionnels, Patricia et Mireille aimeraient que la formation ait une suite parce qu'elle ne se sentent qu'au début d'un développement; elles pensent que ce serait bien de commencer un tel projet plurilingue dès le début de l'année scolaire et de le mener pendant toute l'année; elles soutiennent l'idée de la brochure, tout comme Jos, Lionel et Jeanne. Manon ne se sent pas prête pour faire une présentation de son projet plurilingue devant d'autres personnes.

Est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

Patricia, Clara et Tammy ont à notre avis fait une analyse assez complète de leurs extraits, même sans les avoir regardés encore pendant le travail en groupe.

Jeanne et Mireille ont réalisé une co-construction très riche, catalysée par leur questionnement sur les stratégies de traduction et alimentée par le visionnement répété de l'extrait.

Manon, Jos et Lionel ont évoqué des questions et des contradictions apparentes, mais ils n'ont pas pu approfondir leur analyse. Ils n'ont pas pu regarder l'extrait à cause du problème d'ordinateur mentionné. Manon était tantôt absorbée par les détails pratiques du projet, tantôt accaparée par d'autres thèmes comme les épreuves standardisées, certains élèves et autres.

→ Lors de cette dernière séance en pleine chaleur d'été nous ne sommes pas intervenue pour dynamiser le travail en groupe. Cela n'aurait rien changé à notre avis. Après avoir essayé sans succès de résoudre le problème informatique, nous avons laissé les participants travailler

entre eux.

→ Nous avons souligné que les questions qui ne trouvent pas de réponse aujourd'hui, peuvent devenir des pistes pour l'année prochaine.

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ?

Aucun.

Discussion heuristique et débat contradictoire

Silvana attrape la soupe. Incident critique identifié dans l'extrait de Mireille

Mireille se pose des questions sur les stratégies de traduction des élèves: pourquoi les élèves portugais se disputent-ils à propos d'un mot? pourquoi les élèves allemand et écossais utilisent-ils un mot inapproprié dans la traduction allemande – '*Silvana fängt die Suppe*' au lieu de '*Silvana nimmt die Suppe*'? Jeanne constate que ses élèves portugais traduisent librement, qu'ils improvisent en fait, ce qui paraît être une stratégie naturelle, intuitive: traduire le sens. Les enseignantes pensent après certains débats que les élèves dans les exemples mentionnés ci-dessus utilisent probablement une stratégie différente qui consiste à traduire mot par mot, stratégie plus scolaire, plus éloignée d'une construction de sens – d'où l'erreur '*fängt*' au lieu de '*nimmt*'. Mireille s'interroge pour savoir si les deux stratégies peuvent se combiner.

Lorsque la langue maternelle se perd. Débat qui commence de manière indépendante lors du travail en groupe de Jeanne et Mireille (10 ; 333, 355) et lors de celui de Jos, Manon et Lionel et qui se développe plus en avant lors de la mise en commun (10 ; 978-1008)

Jeanne rapporte que ses élèves portugais ont beaucoup de mal à apprendre les mots allemands désignant par exemple différents oiseaux ou différentes fleurs. Elle a remarqué qu'ils ne disposent pas non plus de ce vocabulaire en langue maternelle « lorsque tu ne connais pas le mot dans ta langue maternelle . alors tu le retiens pas non plus dans une autre [langue] » (10 ; 351). La plupart des parents n'ont pas fait d'école. « M3 oui le milieu social a autant d'influence sinon davantage > J2 davantage < M3 cela a DAVANTAGE d'influence . que . que la nationalité » (10 ; 342). En discutant avec un enseignant portugais, Jeanne a appris que les Portugais du Luxembourg perdent une partie de leur vocabulaire; ils remplacent certains mots par des mots luxembourgeois qu'ils intègrent dans leur manière de parler.

Manon dit lors du travail en groupes à Jos et Lionel que ses élèves parlent portugais pour exclure les autres, notamment pour l'exclure, elle. Au moment de la mise en commun, Jos raconte que lorsqu'il était gosse, il parlait luxembourgeois avec sa soeur – il est d'origine italienne. Son père se fâchait parce qu'il pensait que c'était pour l'exclure. Mais Jos explique que c'était parce qu'ils arrivaient à mieux s'exprimer en luxembourgeois. Cela s'est passé de la même façon pour ses deux fils: élevés en espagnol à la maison, ils sont entrés en contact avec la langue luxembourgeoise vers l'âge de quatre ans; à partir de l'âge de six ans à peu près, ils ont parlé luxembourgeois à la maison, d'après Jos parce que leurs connaissances en espagnol n'allaient pas au-delà de ce qui se disait à table « et voilà pourquoi cette langue disparaît si les parents (...) n'insistent pas (...) les enfants qui apprennent de manière naturelle . la langue de [l'endroit] où ils grandissent » (10 ; 1002-1006)

5.2 Bilan intermédiaire et réflexion: Réponses des participants

Version française (version originale : cf. DVD)

Remarque: Ceci est une traduction; les participants ont tous répondu en luxembourgeois. Nous avons maintenu leurs expressions spécifiques et abréviations.

Partie 1 – Bilan intermédiaire et réflexions				
	Directives ministérielles	Compétence plurilingue	Ressources et <i>meaning making</i>	Tensions et leur résolution
Jeanne	Evolution des directives : en 1989 on ne parle pas d' 'étrangers' Pour moi, c'est important qu'il soit marqué dans les 'socles de compétences' que les enfants peuvent choisir leur langue dans les branches secondaires → parler port. à l'école est donc légal La nationalité des enfants est une ressource → traduire constamment et comparer les langues à l'école	Il faut donner envie aux enfants pour une langue (si l'envie n'y est pas) ; changer leur attitude ; mettre moins de poids sur la grammaire et les structures, au début. Présenter la langue de manière vivante et rythmique → motive Les enfants ont différents niveaux dans les différentes langues, une évaluation commune ne fait donc que les décourager dans leur processus d'apprentissage	Mieux peut-être, groupes mélangés selon les nationalités, Aménager l'environnement d'une manière qui leur donne envie de s'exprimer → partir de l'intérêt des enfants; Les laisser choisir les langues dans lesquelles ils veulent écrire, et traduire ensuite	/
Patricia	/	On a une énorme variation dans une classe, beaucoup plus de possibilités qu'on ne pense, et qu'on <u>doit</u> mettre à profit cela, c.-à-d. pas d'appauvrissement par <u>un</u> manuel scolaire ou un travail centré sur l'enseignant (?). Plaisir de la communication + faire entrer le <u>monde</u> à l'école à travers les ressources des enfants.	Parler beaucoup, beaucoup avec les enfants, favoriser la communication dans la classe à tous les égards (ne pas freiner), faire entrer le monde dans la classe afin de motiver les enfants, à commencer par leur famille, observer beaucoup, <u>poser des questions</u> , ne pas lâcher prise, justement à cause des problèmes de communication fréquents	Je crois qu'aucune des trois tensions ne me concerne plus que ça. Où il y a cependant davantage de problèmes, c'est sur le <u>plan organisationnel</u> , lorsqu'un enseignant essaie seul avec 18 petits (4-6 ans) de prendre en compte tous leurs intérêts et d'utiliser leurs ressources au maximum, parce que les enfants de cet âge sont encore très dépendants de l'enseignant et parce que l'apprentissage social est encore énormément important.
Clara	Le dernier point dans 'socles' est	Comparer → évolutif (lorsqu'on	Mettre en place des moyens	/

	important → beaucoup refusent et interdisent aux enfants de choisir la 'langue de communication' (suivant la langue matern.) Point qui m'a touchée car important → vécu en classe	parle...) → depuis que je parle serbo-croate avec lui, il parle aussi plus souvent sa langue maternelle + avant tout le luxembourgeois Montre ta langue → ok → génial jeux → atteindre la joie Espaces discursifs, jeu pluril. 'satvorivrata'	(matériel, environnement...) proposer des sujets susceptibles de les faire communiquer, d'éveiller leur intérêt. (Dans notre classe, nous nous assurons que chaque enfant a compris la consigne → p.ex. en lui traduisant dans sa langue maternelle ! Toujours !)	
Manon	Les langues sont communication – apprendre au mieux au cours de la communication L'évaluation est une limite (pour le travail en groupe) (imposé)	Moins de compétition, davantage de collaboration Valorisation de toutes les langues de la classe et, à travers cela aussi, de tous les enfants (surtout de ceux qui sont scolairement faibles) L'un est ressource pour l'autre, donc travaux en groupe nécessaires	Construire plus consciemment l'apprentissage des langues sur la communication Utiliser plus souvent toutes les langues de la classe (temps)	La pression du temps au degré supérieur : j'ai des problèmes avec ça, et, à cause de cela, pas assez de temps pour travailler comme je voudrais
Mireille	Beaucoup de langues dans les classes (l'enfant examine les différentes langues) Utiliser les ressources autour Savoir s'exprimer dans leur langue	Une toute nouvelle manière de penser, changement de paradigme pour l'enseignant S'adonner beaucoup plus à des 'actions', abandonner la peur de perdre le contrôle → l'école s'adapte/s'oriente à l'élève et non l'inverse	Cf 4 points de Wells Travail en groupes (doit aussi être appris) Leur demander, à eux, leur besoin, les laisser choisir le thème, et non pas octroyer un thème de manière arbitraire (guidé : leur laisser un choix) Choisir la langue	/
Jos	Pour utiliser en classe, dans l'explication du vocabulaire Pour traiter des matières comme l'éveil [aux sciences], la géographie, l'histoire en deux langues Pour des ateliers d'écriture (en plusieurs langues)	Mettre en place une grande diversité de situations d'utilisation des langues. Multiplier les situations dans lesquelles les différentes langues de la classe sont utilisées en même temps (théâtre, ateliers d'écriture, etc.)	Composer les groupes selon les langues! Dans le texte final il devrait y avoir deux écritures (s'il y a deux enfants) Permettre éventuellement d'écrire la phrase d'abord en port. ou en franç. avant de la traduire en allemand.	/
Lionel	Il n'y a pas que les enfants étrangers qui peuvent avoir différentes langues maternelles. On	Utiliser la langue davantage pour ce que c'est, un moyen de s'exprimer, de faire savoir, de communiquer.	Composer le groupe selon leurs ressources, p.ex. langues. Le thème doit leur permettre un accès. Ils	/

	devrait utiliser toutes les langues qui sont présentes.	Plus de cloisonnement strict, cela veut dire plus de mauvaise conscience si, à un moment donné, on prend davantage de temps pour une langue et donc moins pour une autre. Au contraire, choisir les langues selon le besoin du moment.	doivent avoir la possibilité de parler de leur monde. Ne pas donner de consigne abstraite.	
Tammy	Utilisation des langues pour que les enfants comparent les différentes langues / prendre conscience des parallèles + voir que chaque langue a autant de valeur [qu'une autre] + sert la communication	'Bachoter' voc. + grammaire (comme moyen pour la communication) ne suffit pas pour construire comp. langagière mais planifier suffisamment de sit. actives pour développer stratégies ! Interactivités	Parrains / marraines Bibliothèque dans la salle avec dictio. etc. Fiches de consignes /étapes de travail Endroit pour travailler tranquillement Ens. prend le temps de lire + discuter → conférence d'écriture PC (textes)	/

Partie 2 - Documentation et évaluation des projets plurilingues

	Motivation	Défi professionnel	Question pour l'évaluation	Documentation	Personnes-ressources
Jeanne: Légende africaine comme pièce de théâtre plurilingue	Combiner plurilinguisme avec expression créative Valoriser les langues maternelles des enfants	Réaliser <u>un</u> projet dans lequel beaucoup de dimensions se croisent et doivent former un tout	Ils apprennent à mieux comprendre le texte et la pièce à travers le plurilinguisme ; ils apprennent une première traduction (allemand → français); les étrangers apprennent à parler librement en allemand ; les luxembourgeois apprennent à parler librement en français.	La discussion avec les enfants ; la traduction avec les enfants de l'all. en franç. Un film de la représentation afin de mieux évaluer par la suite.	Un traducteur portugais qui 1. traduit 2. participe aux répétitions avant la représentation
(Patricia & Clara: 4 personnages	Ne pas faire uniquement un 'entraînement de langue' mais montrer aux	Apprendre d'autres langues! (J'apprends le serbo-croate depuis an !)	Puisque je n'ai pas tout à fait compris, je donne un exemple → en jeu libre j'ai	Les enfants doivent avoir plaisir à connaître (apprendre) d'autres	Parents

(L, P, F, D) dans le quotidien des enfants	enfants (et aux collègues) à quel point c'est plaisant et important de profiter de ce 'cadeau' (langues... toutes !) afin d'atteindre tout le reste !	C'est bien pour moi et pour ma profession !	observé comment les enfants ont essayé de parler une langue qu'ils ne connaissent pas	langues, à respecter l'autre (culture/langue), p.ex. xx a dit : " Oh, maitresse, je veux connaitre autant de langues que toi, xx (élève) ou xx (élève) ! C'est 'cool' ! "	
Manon: cd audio en 7 langues	Toutes les langues de la classe, travailler beaucoup avec les nouvelles technologies	Travailler beaucoup plus avec les médias – important pour les enfants	Comment le cd est-il apprécié par d'autres ; est-il utilisable par d'autres classes ?	Jeu audio en 7 langues	Technicien, parents (langues), autres enseignants (portugais, serbo-croate)
Mireille: Livre de cuisine interculturel et <i>show</i> de cuisiniers	Considérer les langues comme richesse dynamisante, et non pas comme barrière (lors de l'entrée dans un système scolaire différent/étranger)	Prendre davantage en compte les enfants et leurs besoins, voir les besoins et créer – on l'espère – le cadre 'fertile' nécessaire	Comment se débrouiller pendant le travail en groupe (apprentissage social) Construire un récit → comment s'y prennent-ils pour traduire d'une langue à une autre ?	Les enregistrer lors de la traduction	Eventuellement un médiateur, parents ?
Jos & Lionel: Classopanto	Construire des compétences de lecture à travers différentes stratégies.	Gestion de la diversité linguistique.	Dans quelle mesure ont-ils utilisé les différentes stratégies et dans quelle mesure en sont-ils conscients ?	Discussion avec les enfants après l'activité : qu'est-ce que vous avez appris ? comment avez-vous procédé ? Fiche sur laquelle les enfants ont dû noter leurs stratégies et en donner un exemple.	Collègues ou parents pour différentes langues que nous ne connaissons pas.
Tammy: Dictionnaire plurilingue et plurilinguisme au quotidien	Faire exploser les barrières linguistiques → cohésion classe Comparaison langues → choses en commun, ressemblances Communication + apprentissage / diminution du nombre d'erreurs	Tolérance + valorisation 'Guide' pour situations d'apprentissage Développer mon propre plurilinguisme	Est-ce que les enfants changent de langue pendant leur travail ? Dans quelles langues interagissent-ils lors de la collaboration avec d'autres élèves ?	Dictionnaire plurilingue + enregistrement de son élaboration Enregistrement d'une autre activité plurilingue	

5.3 Définition des questions de recherche pour les participants et des données à recueillir sur leurs projets

Pour chaque participant(e):

-première ligne (1): ce qu'il/elle a écrit pendant la séance 08 (en luxembourgeois ; notre traduction)

-deuxième ligne (2): proposition de la formatrice (préparée avant la séance en fonction des séances précédentes)

-troisième ligne (3): proposition de la formatrice pour la collecte de données et les séances 09 et 10 en fonction des lignes 1 et 2 et suite à une négociation individuelle menée avec chaque participant(e) ; pour des raisons pratiques (analyse conjointe), il y a toujours deux projets associés à un même questionnement

	<u>Projet</u>	<u>Motivation : qu'est-ce que je veux réaliser dans mon projet qui va au-delà de ma pratique habituelle ?</u>	<u>Défi personnel : quelle compétence professionnelle est-ce que je peux développer ce faisant ?</u>	<u>Question d'évaluation (de recherche)* : quelle question est-ce que j'adresse à mes données ?</u>	<u>Documentation (données)* : quelles sont mes données ?</u>	<u>Personnes-ressources : qui va m'aider ?</u>
Jeanne (1)		Combiner plurilinguisme avec expression créative Valoriser les langues maternelles des enfants	Réaliser <u>un</u> projet dans lequel beaucoup de dimensions se croisent et doivent former un tout	Ils apprennent à mieux comprendre le texte et la pièce à travers le plurilinguisme ; ils apprennent une première traduction (allemand → français) ; les étrangers apprennent à parler librement en allemand ; les luxembourgeois apprennent à parler librement en français.	La discussion avec les enfants ; la traduction avec les enfants de l'all. en franç. Un film de la représentation afin de mieux évaluer par la suite.	Un traducteur portugais qui 1. traduit 2. participe aux répétitions avant la représentation
(2)	<i>Légende africaine comme pièce de théâtre trilingue</i>	<i>Intégrer toutes les ressources des enfants</i>	<i>Regarder en détail tout ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent ; impliquer d'autres classes</i>	<i>Qu'apprennent les enfants lorsqu'ils utilisent toutes leurs ressources ?</i>	<i>Filmer : élaboration et représentation de la pièce de théâtre</i>	
(3)	Conte africain présenté en trois			Quelles ressources ? Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (= pour construire du sens) ?	Enregistrements : enfants en train de traduire la pièce (groupes)	

	langues de façon créative			(mêmes questions que pour M3)		
	<u>Projet</u>	<u>Motivation</u>	<u>Défi personnel</u>	<u>Question d'évaluation (de recherche)*</u>	<u>Documentation (données)*</u>	<u>Personnes-ressources</u>
Mireille (1)		Considérer les langues comme richesse dynamisante, et non pas comme barrière (lors de l'entrée dans un système scolaire différent/étranger)	Prendre davantage en compte les enfants et leurs besoins, voir les besoins et créer – on l'espère – le cadre 'fertile' nécessaire	Comment se débrouiller pendant le travail en groupe (apprentissage social) Construire un récit → comment s'y prennent-ils pour traduire d'une langue à une autre ?	Les enregistrer lors de la traduction	Eventuellement un médiateur, parents ?
(2)	<i>Livre de cuisine plurilingue et 'show' de cuisine</i>	<i>Thématiser le changement de langue; impliquer les enfants (ce qu'ils apprennent et comment)</i>	<i>Observer en détail tout ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent; Intégration à l'école: inviter / faire participer d'autres classes</i>	<i>Qu'apprennent les enfants lorsqu'ils utilisent toutes leurs ressources et lorsqu'ils prennent des initiatives?</i>	<i>Enregistrer : élaboration et représentation; discussion sur les apprentissages Produit : livre de cuisine</i>	
(3)	Livre de cuisine multilingue et interculturel (classe d'accueil)			Quelles ressources ? Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (= pour construire du sens) ? (Mêmes questions que pour J2)	L'histoire inventée et écrite par toute la classe, qui sera le fil rouge du livre de cuisine Enregistrements : Trois groupes d'enfants traduisant un passage de l'histoire en allemand, en portugais ou en anglais	
	<u>Projet</u>	<u>Motivation</u>	<u>Défi personnel</u>	<u>Question d'évaluation (de recherche)*</u>	<u>Documentation (données)*</u>	<u>Personnes-ressources</u>
Patricia	/	/	/	/	/	/
Clara (1)		Ne pas faire uniquement un 'entraînement de	Apprendre d'autres langues ! (J'apprends le serbo-croate	Puisque je n'ai pas tout à fait compris, je donne un exemple → en jeu libre, j'ai observé comment	Les enfants doivent avoir plaisir à connaître (apprendre) d'autres langues,	Parents

		langue' mais montrer aux enfants (et aux collègues) à quel point c'est plaisant et important de profiter de ce 'cadeau' (langues... toutes !) afin d'atteindre tout le reste !	depuis an !) C'est bien pour moi et pour ma profession !	les enfants ont essayé de parler une langue qu'ils ne connaissent pas	à respecter l'autre (culture/langue), p.ex. xx a dit : " Oh, maitresse, je veux connaitre autant de langues que toi, xx (élève) ou xx (élève) ! C'est 'cool' ! "	
Patricia & Clara (2)	Quatre personnages (L, P, F, D) dans le quotidien scolaire des enfants	Tout apprendre sur les langues (aussi passives) des enfants et les intégrer	Proposer à des collègues d'observer comment les interactions plurilingues se développent	Quels sont les éléments sur lesquels je dirige l'attention des collègues et quelle est mon argumentation ? (même question que pour T)	Filmer : 'quotidien' ; réactions des collègues	
(3)	Beaucoup de langues – une classe			Quelles ressources? Est-ce que les enfants changent de langue – et, si oui, quelles langues utilisent-ils ? (mêmes questions que pour T)	Enregistrements (réalisés par P ; 4 cassettes) : Activités plurilingues dans la classe et avec d'autres classes	
	<u>Projet</u>	<u>Motivation</u>	<u>Défi personnel</u>	<u>Question d'évaluation (de recherche)*</u>	<u>Documentation (données)*</u>	<u>Personnes-ressources</u>
Manon (1)	Jeu audio en 7 langues	Toutes les langues de la classe, travailler beaucoup avec les nouvelles technologies	Travailler beaucoup plus avec les médias – important pour les enfants	Comment le cd est apprécié par d'autres ; est-il utilisable par d'autres classes ?	Jeu audio en 7 langues	Technicien, parents (langues), autres enseignants (port., serbo-croate)
(2)	Bande dessinée plurilingue pour les petits	Partir des enfants; intégrer toutes leurs ressources; réfléchir avec les enfants sur ce qu'ils apprennent ce faisant et comment ils	Observer en détail tout ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent; impliquer d'autres	Qu'apprennent les enfants lorsqu'ils utilisent toutes leurs ressources et lorsqu'ils prennent des initiatives? (même question que pour M3)	Filmer : élaboration et narration aux petits; discussion sur les apprentissages Produit : bande dessinée	

		<i>l'apprennent</i>	<i>classes</i>			
(3)	Pièce audio multilingue utilisable par d'autres classes			Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (= pour construire du sens) ? Quelle prise de conscience de ces stratégies ? (mêmes questions que pour J&L)	Pièce audio (7 langues) Enregistrements : Groupes d'enfants travaillant à l'élaboration d'un petit texte Présentation par chaque groupe de son texte, y compris dans des langues non connues par les autres ; réactions	
	<u>Projet</u>	<u>Motivation</u>	<u>Défi personnel</u>	<u>Question d'évaluation (de recherche)*</u>	<u>Documentation (données)*</u>	<u>Personnes-ressources</u>
Jos & Lionel (1)		Construire des compétences de lecture à travers différentes stratégies.	Gestion de la diversité linguistique.	Dans quelle mesure ont-ils utilisé les différentes stratégies et dans quelle mesure en sont-ils conscients ?	Discussion avec les enfants après l'activité : qu'est-ce que vous avez appris ? comment avez-vous procédé ? Fiche sur laquelle les enfants ont dû noter leurs stratégies et donner un exemple.	Collègues ou parents pour différentes langues que nous ne connaissons pas.
(2)	<i>Pièce de théâtre plurilingue</i>	<i>Comment la pièce est réalisée (d'une langue à une autre ; langues qui 'jouent ensemble' et interagissent)</i>	<i>Proposer à des collègues d'observer comment la pièce de théâtre plurilingue est élaborée</i>	<i>Qu'apporte le changement de langue pour la construction du sens ? Qu'est-ce que je montrerais à la ministre et quelle serait mon argumentation ?</i>	<i>Filmer : élaboration et représentation de la pièce ; réactions des collègues</i>	
(3)	Classopanto - cf Europanto dans EOLE (3^e et 4^e année d'études)			Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (= pour construire du sens) ? Quelle prise de conscience de ces stratégies ? (mêmes questions que pour M)	Enregistrements (réalisés par J) : Deux groupes d'enfants décodant chacun une blague écrite en classopanto Phase réflexive, d'abord en groupes, ensuite avec tous : identification des stratégies utilisées	
	<u>Projet</u>	<u>Motivation</u>	<u>Défi personnel</u>	<u>Question d'évaluation (de recherche)*</u>	<u>Documentation (données)*</u>	<u>Personnes-ressources</u>
Tammy		Faire exploser les	Tolérance +	Est-ce que les enfants changent de	Dictionnaire plurilingue +	

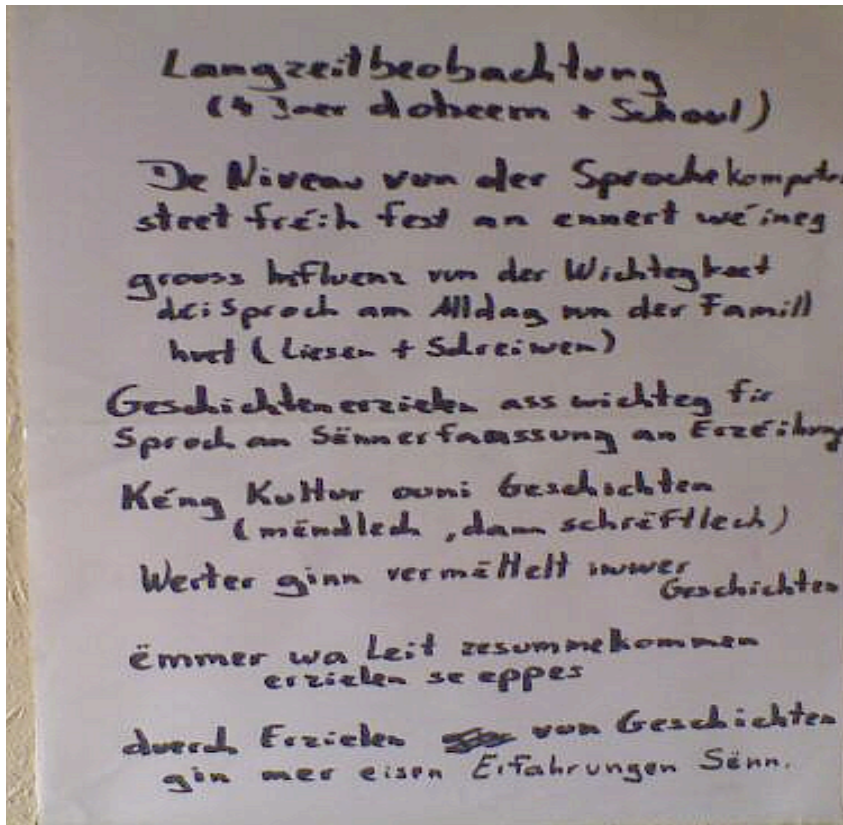
(1)		barrières linguistiques → cohésion classe Comparaison langues → choses en commun, ressemblances Communication + apprentissage / évitement d'erreurs	valorisation 'Guide' pour situations d'apprentissage Développer mon propre plurilinguisme	langue pendant leur travail ? Dans quelles langues interagissent-ils lors de la collaboration avec d'autres élèves ?	enregistrement de son élaboration Enregistrement d'une autre activité plurilingue
(2)	<i>Dictionnaire plurilingue et plurilinguisme dans le quotidien de la classe</i>	<i>Equilibre des langues à l'école</i>	<i>Proposer à des collègues d'observer comment le dictionnaire est élaboré</i>	<i>Quels sont les éléments sur lesquels je dirige l'attention des collègues et quelle est mon argumentation ? (même question que pour P&C)</i>	<i>Filmer : élaboration du dictionnaire ; réactions des collègues Produit : dictionnaire</i>
(3)	Plurilinguisme dans le quotidien de la classe et dictionnaire plurilingue			Quelles ressources? Est-ce que les enfants changent de langue - et, si oui, quelles langues utilisent-ils ? (mêmes questions que pour P&C)	Photos du dictionnaire plurilingue Enregistrements : Séance plurilingue (toute la classe) Travail plurilingue en groupe Elaboration du dictionnaire plurilingue (entraide)

* L'évaluation des projets n'est pas une évaluation globale (on ne cherche pas à savoir dans quelle mesure TOUS LES OBJECTIFS ont été atteints) ; il s'agit d'une évaluation qui porte sur un point bien précis, défini minutieusement, et qui équivaut à une question de recherche, l'enseignant devenant ainsi chercheur par rapport à sa propre pratique. De même, la documentation se résume ici à un corpus bien précis et délimité qui va permettre de mettre en évidence, à travers l'analyse, une réponse à la question de recherche.

6 Outils 'de traçage'

6.1 Affiches produites à propos des extraits de textes de Wells et de Kress

Lionel, Manon et Tammy



Traduction :

Observation longue durée (4 ans à la maison + école)

Le niveau de la compétence langagière est fixé assez tôt et change peu
grande influence de l'importance accordée au langage dans le quotidien de la famille
(lecture + écriture)

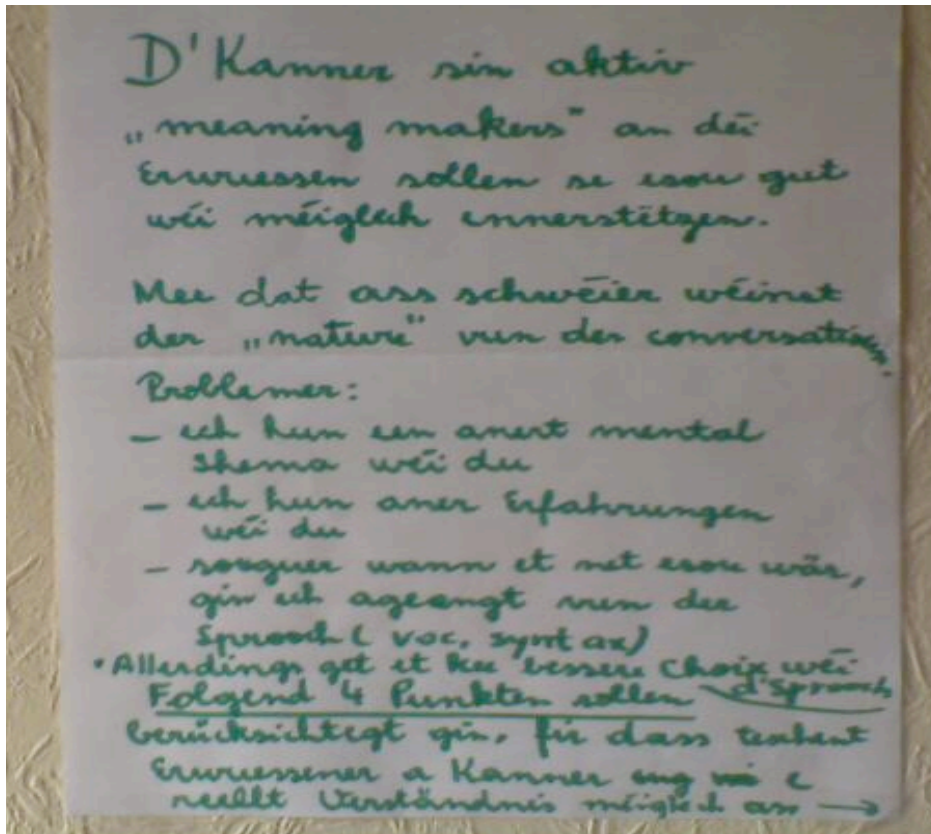
Raconter des histoires est important pour le langage et la construction de sens et
l'éducation

Pas de culture sans histoires (à l'oral, ensuite à l'écrit)

Des valeurs sont transmises à travers les histoires

chaque fois que des gens se rencontrent ils racontent quelque chose
en racontant des histoires nous donnons du sens à nos expériences.

Jos, Jeanne et Mireille



Traduction :

Les enfants sont des *meaning makers* actifs et les adultes devraient les soutenir aussi bien que possible.

Mais ceci est difficile à cause de la « nature » de la conversation.

Problèmes :

- j'ai un schéma mental différent du tien
- j'ai des expériences différentes des tiennes
- même si ce n'était pas le cas, je serais limité par le langage (voc, syntaxe)

* Cependant, il n'existe pas de meilleur choix que le langage

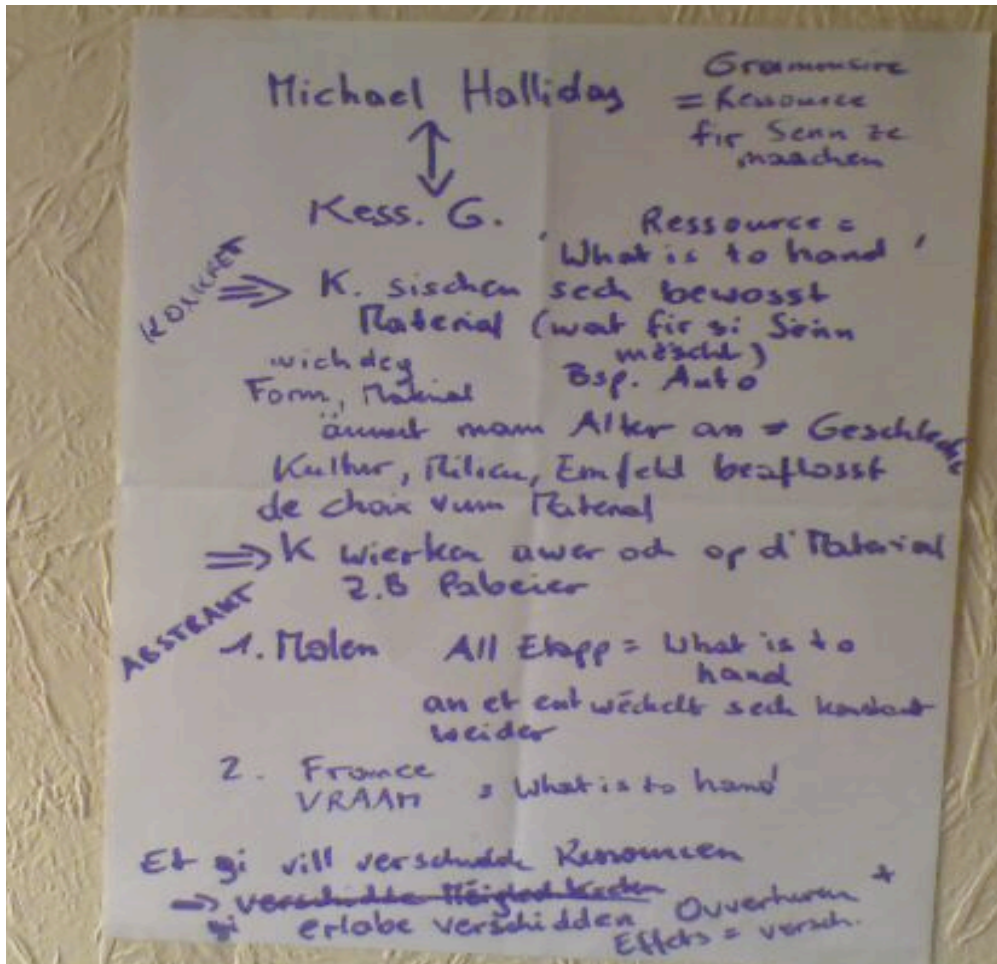
Les quatre points suivants devraient être respectés, pour qu'une compréhension réelle soit possible entre adultes et enfants : →

(au verso) : - considérer que ce que dit l'enfant vaut la peine d'être écouté,

- faire de son mieux pour comprendre ce que l'enfant veut dire,
- partir de ce que l'enfant a dit et répondre à cela,

répondre de telle manière que l'enfant le comprend.

Clara et Patricia



Traduction :

Michael Halliday = grammaire comme ressource pour faire du sens

Kress G. = ressource = 'what is to hand'

CONCRET

Enfants choisissent consciemment du matériel (qui fait du sens pour eux) p.ex. voiture important : Forme et matériel changent avec l'âge et diffèrent selon le sexe

Culture, milieu, environnement influencent le choix du matériel

Enfants agissent aussi sur le matériel p.ex. papier

ABSTRAIT

1. Dessin ; chaque étape = 'what is to hand' et cela se développe constamment

2. France VRAAM = 'what is to hand'

Il existe beaucoup de ressources différentes → permettent des ouvertures différentes

Effets = différents

6.2 Questionnaire et réponses au questionnaire

6.2.1 Questionnaire

Le questionnaire a été distribué en luxembourgeois avec la consigne : « Répondez dans la langue de votre choix ». Ici, les traductions françaises ont été rajoutées.

24.06.08

Formation 'Ecole multilingue'

Séance 10

Auto-Evaluation et évaluation de la formation

I. Auto-Evaluatioun Auto-évaluation

Du hues elo während engem Joer eng Formatioun gemaach. Dës Froen si geduecht fir e Bilan ze maachen. Sie bezéien sech all op den Thema 'Méisproucheegkeet an der Schoul'. (Tu viens de suivre une formation d'un an. Ces questions sont destinées à faire un bilan. Elles se rapportent toutes au thème 'plurilinguisme à l'école'.)

1. Wéi eng Objektiver hues du an dësem Joer bei de Kanner erreecht ?
Quels objectifs as-tu atteints auprès des enfants au cours de cette année ?

2. Wouran huet däin Denken / deng Astellung sech an dësem Joer geännert?
En quoi tes pensées / tes attitudes ont-elles changé au cours de cette année ?

3. Wouran huet deng Praxis an der Schoul sech an dësem Joer geännert?
En quoi ta pratique a-t-elle changé au cours de cette année ?

4. Wéi eng Tensiounen / Problemer / Hindernisser hues du an dësem Joer begéint? Wéi eng Léisungen hues du font / bass du amgaang auszeprobéieren?
Quels tensions / problèmes / obstacles as-tu rencontrés au cours de cette année ?
Quelles solutions as-tu trouvées / es-tu en train de mettre à l'essai ?

5. Wéi eng Projeten / Virsätz hues du fir d'nächst Schouljoer?
Quels projets / résolutions as-tu pour l'année prochaine ?

II. Evaluatioun vun der Formatioun Evaluation de la formation

Wat hu folgend Elementer vun der Formatioun denger Meenung no zu denger beruflecher Entwécklung am Laf vum läschte Schouljoer bäigedro: (En quoi est-ce que les éléments suivants de la formation ont contribué à ton avis à ton développement professionnel au cours de cette année :)

6. Video-Analysen (Uni / eis eegen)?
Analyses vidéo (Uni / les nôtres) ?

7. Texter (Wells, Kress, eventuell anerer vun der Formatioun)?
Textes (Wells, Kress, autres textes de la formation) ?

8. Begéignungen (médiateurs, Besch-Apach, Christine Hélot)?
Rencontres (médiateurs, Besch-Apach, Christine Hélot) ?

9. Projet an denger Klass?
Le projet dans ta classe ?

10. Internet-Plattform a Webfolio?
Plate-forme Internet et web-folio ?

11. Diskussiounen an Austausch vu Material?
Discussions et échanges de matériel ?

12. *Wéi eng Elementer (ausserhalb vun dëser Formatioun) hunn denger Meenung no och dozou bäigedro?*
Quels éléments (en dehors de la formation) y ont contribué également à ton avis ?

13. *Wat géifs du dir bei esou enger Formatioun anescht oder zousätzlech wënschen?*
Quels modifications ou apports supplémentaires proposerais-tu pour une telle formation ?

6.2.2 Réponses au questionnaire

Version française (version originale sur DVD)

Remarques :

- Le questionnaire a été rédigé en luxembourgeois. Une consigne orale précisait que chacun peut utiliser la langue de son choix pour répondre. Il a eu des réponses en français et en luxembourgeois. Ce document contient les réponses en français (originales ou traduites du luxembourgeois).

I. Auto-évaluation

Tu as suivi une formation pendant un an. Les questions suivantes serviront à faire un bilan. Elles sont posées en rapport avec le thème 'plurilinguisme à l'école'

	Quels objectifs as-tu atteints au cours de cette année auprès des enfants ?	En quoi tes réflexions / tes attitudes ont changé au cours de l'année ?	En quoi ta pratique à l'école a changé au cours de l'année ?	Quels tensions / problèmes / obstacles as-tu rencontrés au cours de l'année ? Quelles solutions as-tu trouvées / es-tu en train de mettre en place ?	Quels résolutions / projets as-tu pour l'année prochaine ?
Jeanne (trad.)	Les enfants sont devenus plus conscients des langues. Ils ont appris à réfléchir sur les langues qu'ils utilisent, sur la langue dans laquelle ils pensent, sur les autres langues qui existent..... Ils ont appris à comparer des langues. Les langues de leur classe, mais également d'autres, comme p.ex. l'anglais ont été thématiques. Certains enfants luxembourgeois regardent maintenant les enfants étrangers avec des yeux différents, puisqu'ils se sont rendu compte que ceux-là maîtrisent au moins une autre langue et connaissent donc plus de	J'ai utilisé les langues de la classe comme ressource beaucoup plus qu'avant. J'ai été surprise de certains enfants, tout ce qu'ils savent déjà, comment ils sont capables de jongler avec les langues. J'ai eu une image plus complète de leur état de savoir du fait que j'ai reconnu leurs connaissances en langues étrangères. D'un autre côté je comprends mieux aussi les difficultés des enfants qui ne maîtrisent pas correctement ou pas bien leur langue maternelle. Etant donné qu'il y a souvent trois langues en parallèle chez eux à la maison (port. lux. et franç.) ils n'en savent aucune	Rien n'a changé, mais il y a eu un enrichissement. Chaque jour, nous avons systématiquement dit la date en 4 langues. Lors d'un anniversaire, la chanson a été chantée systématiquement en 4 ou 5 langues, ce qu'avant je faisais parfois. Mon projet a pris pas mal de temps, mais cela a clairement été un enrichissement pour les enfants étrangers et leur a fait beaucoup de plaisir. Après avoir appris dans le cours à quel point la comparaison des langues est importante, j'ai demandé la traduction portugaise. Peu de temps après, les enfants ont systématiquement traduit	Du fait que j'avais beaucoup d'enfants étrangers faibles en classe cette année, il y en avait qui ne retenaient pas les jours de la semaine dans leur langue (fr. et port.). Ainsi il y a eu plus d'une fois la remarque des Luxembourgeois: je ne suis pas fr. (port.) mais je sais quand même la date dans leur langue et eux ne la savent même pas. Cela est dû au fait que les enfants étaient très faibles mais aussi parce que la compréhension du temps n'a rien à voir avec la langue, mais avec le développement. Le sentiment de supériorité, c'est autre chose, et cela a été thématique en classe, notamment d'accepter chaque enfant tel qu'il est. Pour moi-même, j'ai constaté à	Ceci était une bonne préparation pour la nouvelle école, où nous avons très fortement le projet de valoriser la langue maternelle de chaque enfant et où beaucoup de projets sur le plurilinguisme sont prévus. Je suis contente d'avoir eu, grâce à ce cours, une meilleure vue d'ensemble de comment cela va fonctionner dans 'Eis Schoul' l'année prochaine.

<p>langues qu'eux-mêmes. Les langues des enfants étaient constamment présentes, ils les ont amenées dans l'enseignement et ils ont pu être fiers de disposer de connaissances supplémentaires en langues. Leurs autres langues (non seulement leur langue maternelle port., mais également souvent le français) ont été valorisées. A travers cette présence de leur langue maternelle ils ont également pris davantage conscience du fait qu'ils sont en train d'apprendre une, ou mieux, deux langues étrangères, et que cela ne va pas de soi comme la langue maternelle. Apprendre une langue étrangère ne se réalise pas du jour au lendemain et demande des efforts (est vrai pour les portugais en allemand, mais également pour les luxembourgeois en français)</p>	<p>correctement et ont donc beaucoup plus de problèmes en allemand que quelqu'un qui parle une seule langue, mais correctement, à la maison. L'enfant qui parle le mieux l'allemand est celui dont la mère ne parle que le port. (Ce n'est peut-être pas scientifique de tirer une conclusion à partir d'un seul cas particulier??). En tout cas, les deux enfants qui sont très très faibles en allemand et en luxembourgeois sont ceux dont les parents ont déjà été à l'école ici et parlent parfois luxembourgeois et français à la maison (mais pas correctement). Lors des consultations pour parents, j'ai parlé en détail avec eux sur leurs langues, afin de savoir exactement ce qu'ils parlent à la maison et comment (ce qui, avant, ne m'intéressait pas à ce point). J'ai eu des discussions intéressantes avec CM (<i>nom</i>), un jeune enseignant port. qui enseigne chez nous depuis 3 ans. Il m'a parlé des langues dans sa vie. Il a également testé quelques-uns de mes élèves en port. afin de savoir dans quelle mesure ils parlent correctement leur langue maternelle. Ceci n'a qu'indirectement à voir avec le projet, mais c'est à travers le projet que j'ai été amenée à</p>	<p>chaque nouveau mot en portugais. Ainsi, chaque mot qui était nouveau a été dit automatiquement en port. et ensuite nous avons cherché le mot en français. De cette façon, les enfants ont rapidement découvert les similitudes entre le français et le portugais et comprennent maintenant complètement pourquoi les enfants port. apprennent plus facilement le français. A travers le projet, à travers les traductions et ensuite les répétitions et le théâtre, les langues des enfants étaient plus présentes en classe que jamais.</p>	<p>quel point ce serait important de savoir le portugais. Je comprends beaucoup de choses parce que j'ai des connaissances en espagnol, mais parler port. n'est pas possible pour moi. Je dois dire que je n'ai jamais eu autant d'élèves port. depuis que j'enseigne à M. (lieu)</p>	
---	---	---	---	--

		discuter avec lui. Ce qui est intéressant aussi, ce sont les mots lux. qui sont utilisés en portugais par exemple le mot ‚Bauer’ qui s’est infiltré dans la langue port. J’ai mis du temps à convaincre les enfants que le ‚Bauer’ n’est pas un mot portugais et ne doit donc pas figurer dans notre traduction.			
Patricia (rendu en février 09, trad.)	Mes enfants ont pris conscience des différentes langues encore beaucoup mieux cette année parce que nous avons, à côté du portugais et du français, qui étaient des habitudes chez nous, valorisé également d’autres langues (serbo-croate, anglais, espagnol, allemand, italien). La différence la plus flagrante, nous l’avons constatée chez A (un élève). Jusqu’à la moitié de l’année, il était très réticent à parler sa langue maternelle (serbo-croate); (il est très timide et réservé et aussi très soucieux de s’intégrer) et a eu tout à coup, grâce à C qui est en train d’apprendre sa langue, envie de dire des mots dans sa langue maternelle. Il a senti que C a pris sa langue au sérieux et qu’elle la trouve jolie, et cela a rompu la barrière. De même, nous avons, je le pense, de nouveau atteint	Nous nous sommes concentrées de manière encore plus consciente sur le plurilinguisme, nous l’avons mis à l’oeuvre plus souvent. Par le fait que plusieurs enseignants de A (nom de l’école) ont participé à la formation, cela fait de plus en plus partie du quotidien scolaire, qui est également mis à l’oeuvre de manière trans-disciplinaire et trans-cyclique.	Nous avons utilisé certains ‚outils’ de manière plus systématique, p. ex. les marionnettes qui parlent chacune une langue maternelle différente, le calendrier en différentes langues, chansons et poèmes, enseignants et parents qui sont venus dans la classe et qui ont parlé dans leur langue maternelle, médias (ordinateur, micro, lecteur de CDs) pour l’entrée en action du plurilinguisme, etc.	Je n’ai en fait pas rencontré de problèmes ou de tensions. C’était simplement ‚se-mettre-en route’, ‚se-développer’ par rapport à des choses que nous avons déjà essayées. C’était très intéressant pour moi de travailler avec C, parce que nous nous complétons et nous nous confortons dans nos idées.	L’année prochaine, je travaillerai dans une autre école, avec une nouvelle équipe, et cela m’est difficile à beaucoup de points de vue. Le développement que j’ai réalisé avec C à propos du plurilinguisme, je ne pourrai sûrement pas le transférer facilement. Ce sera encore un processus tout nouveau. Mais puisque nous sommes d’accord dans notre nouvelle école que le plurilinguisme est un volet important du quotidien, je pense que mes expériences dans (son ancienne école) vont être une contribution enrichissante.

	<p>cette année l'objectif ,plaisir à parler' (au grand dépit de la titulaire de la première année d'études qui aura de nouveau des enfants particulièrement éveillés l'année prochaine :0)), puisque la communication est une de nos priorités. Cela a également comme conséquence que l'apprentissage du luxembourgeois a lieu automatiquement en classe.</p>				
Clara	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants ont constaté qu'il existe une façon de s'exprimer et que l'on appelle " les langues " - Ils ont découvert les langues maternelles, les deuxièmes langues et des langues étrangères (serbo-croate/ italien/ espagnol/ français/ allemand/ portugais/ anglais et luxembourgeois). - Ils ont appris quelques mots dans différentes langues. - Ils ont manifesté l'envie d'aller plus loin dans cette découverte. - Ils ont accepté les différentes langues (et donc acceptation et tolérance de l'autre). 	<p>Pendant des années, je me suis demandé si le fait de travailler dans plusieurs langues (surtout maternelles) avec les enfants était vraiment indiqué. Non pas, que je ne fusse pas sûre de ce que j'offrais aux enfants mais, le regard et l'avis de certaines de mes collègues. Cette formation m'a permis de me sentir plus à l'aise et " d'assumer " pleinement ma façon de travailler.</p>	<p>Notre façon de travailler n'a pas vraiment changé. Nous continuons à travailler sur base des langues maternelles et nous avons introduit d'autres langues : allemand, français, anglais.</p>	<p>Les tensions rencontrées cette année ne datent pas d'hier... Il est parfois difficile de travailler avec des personnes qui ne partagent pas les mêmes opinions sur certains points. Introduire des langues en classe, qui ne " font pas partie du programme ", est souvent vu comme un problème. Je constate trop souvent, que cet avis est malheureusement partagé par bon nombre de personnes (parents et enseignants). Nous avons donc décidé de réunir les parents d'élèves, afin de leur expliquer l'importance de travailler dans ce sens. La plupart, semblait très emballée, l'autre n'a pas protesté... Quant aux collègues, il faut leur 'sortir' des théories, leur fournir des articles, leur parler de la formation " Ecole multilingue "... Tout ceci permet de les faire taire mais, je doute que cela change les esprits, pour la plupart.</p>	<p>Lors de l'année 2008/2009, Mafalda et Lucy resteront partie intégrante de la classe. Nous essaierons d'établir un contact avec 'Jule', marionnette de P, élève de 'Eis Schoul'.</p>
Manon	Du point de vue du	Le projet du CD m'a montré	J'ai essayé plus souvent,	Les plus grands problèmes	L'année prochaine, nous allons

	<p>multilinguisme, j'ai réussi à éveiller leur curiosité pour des langues étrangères, à leur montrer les similitudes et les différences entre plusieurs langues, à valoriser les langues maternelles des élèves en les introduisant à l'école et à les sensibiliser aux intonations des langues peu connues chez nous comme le serbo-croate et le flamand.</p>	<p>l'application avec laquelle les élèves y ont travaillé et m'a persuadée de faire plus souvent des projets incluant toutes les langues des élèves présents en classe. Je me sens toujours sous la pression du temps au degré supérieur, mais je crois que je vais quand même essayer de réaliser des projets multilingues à l'avenir.</p>	<p>quand l'occasion se présentait, de mettre au premier plan la multitude de langues présentes à l'école et de leur faire voir l'avantage de ce fait. C'est important, surtout pour les élèves plus faibles en langues et, de par là, moins ouverts aux langues étrangères.</p>	<p>rencontrés étaient des problèmes techniques (PC souvent hors fonction) et la pression du temps. Nous n'avons commencé avec le projet qu'après les tests, donc assez tard dans l'année.</p>	<p>travailler en cycles, c'est cela notre but principal pour le moment, mais je vais y introduire sûrement l'un ou l'autre projet multilingue, même si je n'ai encore rien de précis planifié en ce moment. Vu la diversité des langues maternelles des enfants, il y aura des occasions qui viendront d'une situation précise en classe.</p>
<p>Mireille (trad.)</p>	<p>- Les enfants réfléchissent plus consciemment sur les langues. - Les enfants comparent de nouvelles langues à leur langue maternelle.</p>	<p>,J'ose' davantage laisser parler les enfants dans leur langue maternelle, et même les laisser écrire des textes dans leur langue maternelle. Je passe aussi d'une langue à l'autre avec les enfants (lorsque c'était adapté au contexte). Et j'ai remarqué que la comparaison des langues leur apporte énormément de choses pour l'apprentissage d'une nouvelle langue.</p>	<p>Je crois que j'ai ,osé' davantage. Par là, je veux dire ce changement et ce mélange de langues, le fait qu'on peut parler plusieurs langues dans une séance, et non seulement une. Ce n'était pas une séance de français ou d'allemand, mais une séance d'éveil aux langues. Cela, je ne l'ai jamais fait sous cette forme avant.</p>	<p>Puisque j'attendais beaucoup du travail en binôme et en groupe, je voulais mettre cela en place aussi souvent que possible. Cependant j'ai remarqué que c'était extrêmement difficile pour mes élèves (sauf une, Ma), parce qu'ils n'y étaient pas habitués. Ils ont dit cela et au début, ils ne voulaient pas travailler ensemble. Mais puisque nous en avons parlé (ils pouvaient aussi écrire, dans leur langue maternelle, les difficultés du travail en groupe), cela s'est amélioré peu à peu. J'ai également remarqué à la fin de l'année que j'aurais peut-être dû fixer davantage certaines choses. Nous avons fait beaucoup à l'oral, et ils ont progressé relativement vite, mais en ce qui concerne certains points de grammaire (surtout en allemand), cela aurait dû être fait plus en détail. Mais c'est tellement énorme ce qu'on doit enseigner en classe d'accueil, et je trouve que c'est souvent</p>	<p>Continuer dans cette direction et lancer de nouveau un tel projet (d'un livre/d'une histoire plurilingue).</p>

				difficile de savoir sur quoi se concentrer. En comportement social et dans le domaine oral ainsi que concernant la confiance en soi, ils ont appris beaucoup de choses cette année.	
Jos	Je crois que j'ai réussi à ce que les enfants valorisent et respectent toutes les langues présentes dans la classe. Je pense qu'à travers la pièce de théâtre (en langue française), assez difficile pour une 3 ^e année, les enfants ont gagné beaucoup d'estime de soi. Par l'activité du <i>classopanto</i> ils se sont rendu compte que, s'ils utilisent tous les moyens à leur disposition, ils peuvent parvenir à comprendre un texte au départ incompréhensible pour eux.	J'ai toujours fait usage du multilinguisme en classe, par exemple pour expliquer le vocabulaire aux élèves. Au travers de la formation je me vois conforté dans cette façon de faire. Avant, j'en faisais déjà usage mais maintenant, je crois que c'est probablement la meilleure façon pour que les élèves comprennent un texte ou un message. Je pense aussi qu'il est important d'organiser plusieurs fois par an des activités multilingues ... surtout pour valoriser toutes les langues et donc tous les enfants de la classe.	J'ai profité d'avantage qu'avant des situations qui se prêtent à la mise en pratique d'activités autour du multilinguisme.	???	Avec L nous avons pensé qu'il serait important de permettre aux élèves de s'exercer régulièrement aux activités de type <i>classopanto</i> car elles permettent d'améliorer les stratégies importantes pour la lecture/compréhension (<i>Leseverständnis</i>) ... tout en valorisant les aspects multilingues et multiculturels de la classe. Je pense donc que nous ferons de temps en temps des activités de ce genre, même en cycle (3 ^e et 4 ^e années).
Lionel (rendu en juin 09 ; trad.)	- observer les langues de manière plus consciente - réfléchir sur des langues étrangères et les comparer - prendre conscience de ressemblances entre les langues - développer de nouvelles stratégies pour comprendre un texte	J'ai été conforté dans la direction que j'avais déjà amorcée et je vois de manière encore plus claire les objectifs et avantages du plurilinguisme.	Les choses que j'ai faites de manière plus " intuitive " jusqu'ici, je les fais de manière plus consciente maintenant. Je cherche à utiliser et à valoriser de manière plus consciente le plurilinguisme des enfants.	Manque de temps pour réaliser des idées.	Notre première idée était de réaliser une pièce de théâtre plurilingue dans le cadre de notre semaine du théâtre, où l'utilisation des différentes langues fait du sens (un certain personnage a une certaine langue). Cette idée est en train d'être réalisée cette année. Une pièce qui fait intervenir les langues des enfants.
Tamm y (rendu	L'objectif principal qui a été atteint par le projet, c'est le respect, la tolérance et la	Au début de ma carrière d'enseignante, j'étais d'avis que les enfants ne devaient	Au fond je n'ai rien changé concernant les pratiques. J'accorde beaucoup de valeur	Le temps était évidemment le plus grand obstacle et j'ai " sacrifié " essentiellement des leçons de	J'espère que j'aurai aussi beaucoup de temps en 5 ^e année

en juin 09 ; trad.)	valorisation de toutes les langues. Comment sont ses propres langues étrangères ; les langues étrangères sont des moyens de communication de valeur égale et également intéressants. Il y a beaucoup de parallèles entre les différentes langues que les enfants ont identifiés tout seuls. Ils ont comparé les langues et constaté des similarités orthographiques. Peu à peu ils ont développé un "feeling" pour les sonorités des différentes langues.	pas utiliser à l'école le Portugais ou d'autres langues étrangères qui ne font pas partie des langues scolaires. Je pensais qu'ils apprendraient plus vite le luxembourgeois et l'allemand s'ils n'utilisaient que les langues de l'école, Mais entre temps, je suis d'avis que les enfants, justement par le fait de s'intéresser aussi à leur langue et à leur culture, sont aussi plus motivés pour apprendre nos langues scolaires. En mettant en évidence les parallèles entre la langue de l'enfant et nos langues scolaires on peut xx	au fait que les enfants élaborent eux-mêmes les contenus et qu'ils travaillent en dyades et en groupes. De même par le travail avec le plan hebdomadaire, nous étions suffisamment flexibles pour prendre du temps pour le projet.	luxembourgeois pour réaliser le projet. Quelques élèves luxembourgeois avaient une attitude plutôt négative au début ; ils pensaient qu'ils seraient amenés à apprendre le Portugais, mais peu à peu le projet leur a fait plaisir et alors, leur petit "problème" a été vite oublié.	scolaire surtout pour la langue anglaise. Malheureusement je crains que ce soit encore plus difficile, parce que nous avons un projet d'école consistant à mettre sur pied un <i>musical</i> ³ . Evidemment, ce serait formidable de présenter le <i>musical</i> en plusieurs langues, mais alors, les collègues doivent participer.
---------------------	---	---	--	---	---

II. Evaluation de la formation

En quoi est-ce que les éléments suivants de la formation ont contribué à ton avis à ton développement professionnel au cours de l'année passée :

	6. Analyses vidéo (Uni / les nôtres) ?	7. Textes (Wells, Kress, évtl. Autres de la formation) ?	8. Rencontres (médiateurs, Besch-Apach, Christine Hélot) ?	9. Projet dans ta classe ?	10. Plate-forme Internet, <i>webfolio</i> ?	11. Discussions et échange de matériel ?
Jeanne (trad.)	L'analyse des vidéos de l'université était intéressante pour moi, je n'avais aucune idée de comment procéder pour faire une telle analyse et pour trouver des éléments. La vidéo de mes élèves était particulièrement	Le texte qui m'a plu le plus est celui de Jean Conteh, parce qu'il foisonne d'exemples pratiques et qu'il utilise un langage simple. A travers ce texte, j'ai eu une compréhension encore meilleure des enfants qui ont des	Elles m'ont toutes bien plu et m'ont apporté beaucoup de nouveaux points de vue. - les médiateurs sont déjà venus dans ma classe; je suis toujours enthousiasmée par leur approche et par leur engagement (surtout	Le projet dans ma classe m'a apporté beaucoup de choses: le plaisir et la motivation des enfants pour quelque chose de différent des apprentissages normaux ne m'a pas surprise, mais m'a montré encore une fois clairement que c'est	C'était aussi une question de temps, voilà pourquoi je l'ai peu utilisé. J'étais tellement occupée par tous mes cours qu'il ne me restait pas beaucoup de temps. Malgré tout, je trouve que le <i>webfolio</i> est une bonne chose. J'ai regardé	Discuter avec d'autres personnes intéressées apporte beaucoup parce que de nombreux points de vue se rencontrent, ce qui élargit le propre point de vue. Les livres étaient aussi une aide et ont apporté de nouvelles idées.

³ *Musical* : spectacle de théâtre avec des chansons.

	<p>intéressante parce que je n'étais jamais présente moi-même lors des traductions. Au fond, cela s'est passé différemment de ce que je pensais. La plupart du temps, on pense savoir ce qui se passe. La vidéo m'a porté un coup. Je vois mieux maintenant la valeur de la mise en action de la technique vidéo à l'école et j'ai vu qu'elle est irremplaçable en recherche, parce que l'observation à elle seule ne suffit pas. Je dois cependant ajouter que ma formation initiale était lamentable, et que la vidéo n'existait pas encore, ou du moins on ne pensait pas encore à l'utiliser en pratique. Il y a aussi peu d'offres en formation continue de ce genre.</p>	<p>problèmes de langue.</p>	<p>celui du Kosovo) - j'ai trouvé que Christine Hélot est une femme extrêmement intéressante, un peu comme Christiane Perregaux. Ce sont des personnes qui voient plus loin que les enseignants normaux et qui jouent un rôle pionnier non seulement dans leur pays, mais au-delà des frontières. Besch-Apach était aussi très édifiant parce que je n'étais p. ex. pas si bien informée sur le système éducatif français. Ces personnes ont un projet non loin de chez nous et cela vaut la peine d'avoir des renseignements à ce sujet. Par le fait d'assister à la présentation d'un tel projet dans tous ses détails, avec avantages et inconvénients, on acquiert des savoirs pour aborder quelque chose de similaire. Je suis une personne plutôt pratique: je pars de la pratique des autres pour réaliser ensuite quelque chose de semblable.</p>	<p>le bon chemin. Le plurilinguisme a certainement contribué à leur envie de faire. Mais rien que jouer au théâtre est tellement important pour eux et leur apporte beaucoup de choses à des niveaux différents, et donc beaucoup de choses ont été réunies dans mon projet. J'ai été surprise par leur persévérance, par le fait que certains se sont découverts de nouveaux talents, par le fait d'apprendre à les connaître différemment. Pour moi personnellement, j'ai vu encore une fois que c'est très facile, il suffit d'avoir la volonté et de le faire. Même sans grande formation en théâtre, on arrive à monter quelque chose.</p>	<p>régulièrement pour voir ce que font les autres (ou ne font pas). Le fait de noter le projet a pour conséquence qu'on a un peu de recul et qu'on remarque des choses qu'on n'aurait peut-être pas prises en compte sinon.</p>	
<p>Patricia (trad.)</p>	<p>/</p>	<p>/</p>	<p>Extrêmement intéressant et enrichissant de beaucoup de points de vue. Donne envie d'essayer des choses, de</p>	<p>J'étais contente de ce volet pratique de la formation. Afin de relier théorie et pratique, mais également pour voir et</p>	<p>Cela ne m'a pas apporté grand chose pour une formation aussi courte, mais je trouve cela très important à long terme,</p>	<p>Très constructif et enrichissant. J'ai déjà mis à l'essai un certain nombre de choses, et dès que j'arrive à "respirer"</p>

			lier encore plus de contacts, de se pencher encore davantage dessus, également sur la théorie.	entendre ce que les autres enseignants mettent à l'essai dans leur enseignement. Ce serait bien si, d'une telle formation, se dégageait un groupe plus grand qui se rencontrerait de manière régulière pour échanger sur les pratiques et pour travailler sur des préparations concrètes.	pour un groupe qui se rencontre régulièrement pour des échanges sur un laps de temps plus long et qui peut aussi s'élargir.	dans ma nouvelle école (concerne en partie des questions d'organisation), j'ai l'intention de m'y investir complètement (éventuellement aussi ensemble avec C et (son ancienne école)).
Clara	/		J'ai particulièrement apprécié la rencontre avec les médiateurs. J'ai beaucoup de respect pour leur travail. Il est dommage qu'ils ne soient pas plus reconnus dans notre secteur (sud).	Notre projet "Mafalda et Lucy" a contribué à ce que les enfants deviennent tolérants... C'est un aspect que j'avais du mal à cerner jusque là. Ces deux marionnettes ne quitteront plus notre école! Elles sont bien trop précieuses...	Pour être sincère, je pense que je n'ai pas été assez appliquée sur ce point...	Les discussions étaient intéressantes. Nous avons pu écouter l'autre, découvrir comment il travaille et comment il utilise cet outil que sont les langues. Beaucoup de matériel a été présenté et bon nombre de livres nous ont frappés.
Manon	Des analyses vidéo, j'ai surtout appris beaucoup sur les ressources des enfants et leurs manières de penser, de faire des associations.	Les témoignages d'enfants plurilingues et "Wells", sont les textes qui m'ont intéressé le plus et qui m'ont fait réfléchir.	Les rencontres avec des gens d'autres pays sont toujours intéressantes pour jeter un bref coup d'œil sur les pratiques pédagogiques chez eux (Besch-Apach) et s'en inspirer. Je ne savais pas que ces médiateurs existent, mais je vais les appeler si un jour j'ai besoin d'eux.	Le projet n'est toujours pas fini, mais on va y arriver la semaine prochaine. Les enfants l'ont aimé et y travaillent encore volontairement, même une semaine avant la fin. Les traductions écrites n'avancent que lentement, ils sont vraiment fatigués et on a encore le théâtre...	Je n'ai pas vraiment profité du <i>webfolio</i> , car j'ai rarement réussi à y entrer, ce qui est dû surtout à mon incompétence avec les nouvelles technologies.	C'était intéressant d'échanger avec le groupe les expériences faites en classe, de recevoir des informations sur la pratique des autres. Les livres multilingues m'ont plu et j'ai la vague idée de réaliser un petit livre en deux langues avec ma classe l'année prochaine...
Mireille (trad.)	C'est intéressant de se voir soi-même (est-ce que je parle trop? Est-ce que je suis trop au	Le texte de Wells est celui qui m'a le plus impressionnée, et dont j'ai retenu le plus de	La rencontre la plus intéressante était pour moi celle avec Christine Hélot. Quelle femme! Les	J'étais surprise de la persévérance des enfants, nous avons travaillé sur le projet	Malheureusement, je n'en ai pas assez profité. J'avais l'intention de m'en occuper davantage, mais	Malheureusement, je n'en ai pas assez profité non plus. Mais la raison est, à mon avis, qu'un tel

	<p>centre? Est-ce que je laisse les enfants travailler et trouver eux-mêmes des solutions?...)</p> <p>On voit aussi des choses qu'on n'avait pas remarquées pendant l'enseignement, parce qu'on peut revoir la vidéo encore et encore. Cela aide aussi à mieux s'occuper des enfants à l'avenir.</p>	<p>choses. Le thème du <i>meaning making</i> est très important, et aussi les quatre points pour aider les enfants. Au fond, les quatre points paraissent presque banals, mais on remarque qu'on ne les observe pas toujours. Et je trouve que c'est très important de les observer. Je prends cette résolution, mais je sais aussi que cela ne fonctionne pas toujours à cent pour cent.</p>	<p>projets dont elle a parlé, et les théories qui les sous-tendent, m'ont confirmé que c'est la bonne direction, et qu'on peut faire beaucoup de choses, malgré les réactions sceptiques de beaucoup de gens.</p> <p>Les autres rencontres étaient également intéressantes. Le projet Besch-Apach m'a fait penser que cela ne doit pas être trop difficile à réaliser (peut-être pas dans un grand cadre comme le leur, mais en petit: inviter des parents dans les classes, profiter de ces ressources plurilingues, dont nous disposons ici au Luxembourg de manière abondante).</p>	<p>pendant un trimestre, au moins deux heures par semaine. Et à la fin, ils voulaient encore continuer, ils avaient encore de nouvelles idées. Cela m'a prouvé qu'il est important d'orienter les apprentissages aux besoins et intérêts des enfants. Ils veulent apprendre. Il suffit de leur donner l'opportunité et de créer le cadre ensemble avec eux.</p>	<p>je n'ai en partie pas réussi. En partie parce que c'était nouveau pour moi et que j'aurais eu besoin de plus de temps pour me familiariser avec. Et dans mon cas, une fois à la maison et les préparations terminées, je n'ai plus forcément envie de me remettre à l'ordinateur. ☹</p>	<p>projet prend davantage de temps que l'on n'aurait pensé. Nous (ou moi) avons peut-être commencé trop tard (mais on avait aussi besoin de toutes les autres séances pour entrer un peu dans le thème et pour savoir comment aborder un tel projet. Je n'aurais pas pu le faire tout de suite en octobre ou novembre.) J'ai constaté qu'un an est court pour une telle chose, et qu'il faudrait aussi continuer maintenant à travailler dessus et à avancer dans cette direction. Et il pourrait y avoir encore des échanges, parce qu'on réalise parfois seulement plus tard l'importance de ces échanges.</p>
Jos	<p>Par l'analyse minutieuse de ces séquences je trouve que nous nous sommes donné le temps de voir comment les élèves fonctionnaient par exemple dans des situations de travail en groupe ou encore dans des situations de multilinguisme. Je crois qu'il est important de se donner ce temps d'observation minutieuse</p>	<p>Cela m'a permis de retrouver de façon bien ordonnée et structurée certaines connaissances présentes dans ma tête de façon diffuse parce que nous les voyons tous les jours dans notre travail quotidien. Certains textes ont confirmé aussi des idées ou pensées qu'on a mais dont on n'est pas sûr.</p>	<p>Je trouve que les trois rencontres ont été très intéressantes et que cela vaut toujours la peine d'inviter des gens qui ont une pratique par rapport au thème de la formation. Dans ce cas il s'agissait en plus de rencontres concernant des facettes très différentes du multilinguisme (les médiateurs : la compréhension/commun</p>	<p>Le fait d'avoir réalisé ce projet m'a donné envie de refaire des activités de ce type et m'a permis de voir que l'aspect du multilinguisme devrait être plus présent dans le travail à l'école.</p>	<p>J'en ai trop peu profité, par manque de temps surtout.</p>	<p>C'est là sûrement un des aspects les plus importants de la formation car cela nous a permis d'échanger à partir de notre pratique. Cela nous a aussi permis de connaître du matériel très intéressant et très pratique sur le multilinguisme.</p>

	ou de filmer parfois certaines activités des élèves pour mieux comprendre comment il " fonctionnent ".		ication entre communautés linguistiques ; l'échange pour le cas des deux écoles ; le côté académique/recherche pour Mme. Hélot).			
Lionel (trad.)	Elles sont intéressantes parce que, dans la pratique normale, on n'a pas la possibilité d'observer et d'analyser si finement les interactions des enfants.	Etaient importants pour moi, m'ont fait réfléchir (<i>meaning making</i>)	Les rencontres sont importantes. La présentation de projets existants et la réflexion (personnelle) dessus permettent de voir plus clair dans ses propres projets, et [de savoir] ce qu'on veut faire soi-même (ceci, je le veux également, mais cela, je ne le veux pas)	La manière dont nous avons réalisé le projet nous a aidés en même temps à nous préparer à la manière de travailler en cycle que nous mettons en œuvre cette année (groupes mixtes, <i>team-teaching</i> , préparer ensemble...)	Je les ai peu utilisés. Cela me convient moins.	Les expériences d'autres personnes m'incitent chaque fois à nouveau à réfléchir sur mon propre travail. Le matériel (les livres) que j'ai appris à connaître, je l'utilise encore en partie aujourd'hui.
Tammy	/	/	/	/	/	/

	12. Quels éléments (en dehors de la formation) y ont contribué ?	13. Qu'est-ce que tu attendrais d'autre / de plus d'une telle formation ?	
Jeanne	J'ai participé au premier weekend avec Christiane Perregaux et l'année passée, j'étais plusieurs fois chez C5 ⁴ . Ainsi, j'ai pu à peu appris à connaître les avantages d'un éveil aux langues et de l'utilisation de la langue maternelle comme ressource, afin de les réaliser concrètement ensuite à travers le projet.	Ce qui m'intéresserait aussi, ce sont des petits projets qu'on peut insérer dans le quotidien. Lorsqu'on reçoit les rapports des autres sur comment fonctionnent les petites choses dans leur classe, on a l'envie et l'idée de les imiter. On pourrait aussi élaborer ensemble concrètement des petites choses pour les mettre à l'essai en classe. J'ai fait le livre " le petit loup " de cette manière en classe. Ensemble, on aurait pu chercher des idées pour élaborer un peu plus en avant cette idée. Ceci concerne uniquement les idées. Sinon la formation était impeccable et a apporté beaucoup de choses. Et les participants étaient tous très gentils, ce qui a fait que j'ai eu doublement plaisir à y participer.	
Patricia	C et moi, cela fait déjà un moment que nous sommes prises par le plurilinguisme. Ce n'était pas nécessaire de nous convaincre.	Je trouve que la formation est apte à donner le goût. Le plus efficace pour moi, c'est toujours un groupe d'échange, mais relié à des visites, des rencontres avec	

⁴ Responsable du Service de la scolarisation des enfants étrangers du MENFP, Luxembourg

	Dans ce sens, la formation a agi plutôt comme catalyseur.	des personnes externes, des informations sur les connaissances scientifiques les plus actuelles, et caetera.	
Clara	/	La formation en elle-même est très bien... Il me manque simplement un élément : la sensibilisation de l'autre. Par l'autre je comprends " celui qui n'attache pas d'importance " aux langues maternelles par exemple.	
Manon	Les élèves de ma classe, avec leurs langues maternelles, m'ont démontré qu'ils sont très motivés à travailler avec leur langue maternelle, et si la motivation est là, le reste vient tout seul.	J'aurais aimé lire ou voir d'autres témoignages d'enfants confrontés à plusieurs langues et leurs différentes stratégies pour s'en sortir. Je ne sais pas ce qu'on pourrait faire de plus, peut-être rencontrer encore plus de personnes travaillant avec des enfants de nationalités différentes.	
Mireille	Pour moi, c'étaient toutes les formations offertes dans le cadre „défis pluriels“. J'ai constaté, qu'ici au Luxembourg, on – ou au moins un groupe de personnes – essaie de travailler dans cette direction. Le concept d'“éveil aux langues“ était nouveau pour moi. Mais j'ai également constaté que nous n'inventons rien de vraiment nouveau, nous ne faisons qu'utiliser des termes à certains moments, qui deviennent alors à la mode. Mais au fond, ce sont des choses que nous devrions faire si nous prenions vraiment en compte le développement de l'école, de la situation langagière ici au Luxembourg, de l'évolution sociale, de l'image de la famille... et si, comme le dit Wells, nous prenions tout d'abord au sérieux les enfants et si nous prenions en compte leurs ressources. Je pense aussi que, pour moi personnellement, mes expériences à l'étranger étaient importantes, le plurilinguisme, qui est de plus en plus une réalité partout dans le monde, et non pas seulement au Luxembourg.	La formation était une bonne expérience pour moi. J'ai remarqué que cela a quand même pris du temps avant de devenir concret. Au premier trimestre, tout était un peu flou pour moi. Cependant, c'est devenu plus concret avec le temps, et surtout avec la pratique. Et tout ce que je souhaite en fait, c'est qu'un tel projet puisse être réalisé sur une période plus longue. Ou que le groupe continue encore dans le même sens et essaie de contacter de nouveaux participants (mais cela dépend de nous).	
Jos	Les concertations et réflexions au sein du Projet A (<i>école où il travaille</i>) me permettent de me remettre constamment en question et sont un apport indispensable à mon évolution en tant qu'enseignant.	Il m'est difficile de répondre à cette question. J'ai trouvé la formation bien intéressante et assez agréable car elle était très variée (Analyse de vidéos ; analyse de textes ; invités ; projets ; échanges entre participants ; etc.) ... difficile donc de dire comment faire mieux ou autrement. Il y a peut-être une chose qui a été un peu négative à mes yeux : nous avons souvent perdu beaucoup de temps à cause des ordinateurs, d'Internet, etc. ... mais c'est peut-être aussi à cause du fait que je ne suis pas du tout un accroc du PC et d'Internet. Une autre chose est que parfois 3 heures le soir, cela faisait long ... est-ce un signe précurseur de l'âge qui avance irrémédiablement ?	En tout cas je tiens à te remercier pour la formation que tu nous as proposée et te souhaite une bonne continuation dans ton travail de doctorat.
Lionel	Le fait d'avoir préparé en même temps notre travail en cycle de cette année.	/	
Tammy	/	/	/

6.3 Fiches descriptives des enregistrements des projets plurilingues

Enseignantes	Patricia et Clara
Classe	Préscolaire
Enregistrement : date / par qui	Entre septembre 07 et mai 08 Par Patricia
Titre donné au projet plurilingue	'Toutes les langues de l'enfant dans le quotidien de la classe'
Situations filmées	Les situations ont lieu à différentes dates. Activités bi- et plurilingues combinées par exemple à la musique et le chant ou à des jeux de rôle et impliquant souvent des marionnettes, d'autres classes, des adultes.
Vidéo 1	Caméra mobile
Durée	00 :49 :47
Contenus	<p>00 :00 :00 Les élèves du préscolaire et de la 2^e année primaire de la même école répètent pour l'enregistrement d'un film plurilingue, 'la fête des grenouilles', réalisé en commun par les deux classes. Différents groupes d'enfants, déguisés en animaux, jouent leur scène en luxembourgeois, allemand ou portugais, en intégrant des éléments d'autres langues (français, serbo-croate). Les deux classes ; enfants assis par terre et sur des chaises autour de la scène improvisée.</p> <p>00 :27 :19 Les élèves du préscolaire disent la date, répètent les jours de la semaine et comptent en plusieurs langues avec Clara (luxembourgeois, allemand, portugais, serbo-croate, français, espagnol, italien). Toute la classe ; enfants assis aux tables de travail.</p> <p>00 :37 :03 Les élèves font l'inventaire des langues de la classe avec Clara qui prend des notes. Ils jouent au jeu du 'hatchi patchi' en utilisant toutes ces langues. Toute la classe ; en cercle.</p>
Vidéo 2	Caméra mobile
Durée	01 :02 :19
Contenus	<p>00 :00 :00 Une mère d'élève apprend deux chansons portugaises avec gestes et mouvements aux enfants. Toute la classe ; en cercle ; en bougeant dans la salle.</p> <p>00 :07 :42 Une fille raconte ce que la marionnette Lucie a vécu lorsqu'elle est venue chez elle à la maison (en luxembourgeois). Toute la classe ; en cercle.</p> <p>00 :11 :48 Les enfants, déguisés, jouent 'le chaperon rouge' et 'les sept biquettes'. Toute la classe ; enfants assis en rangs (spectateurs) et bougeant dans la salle (acteurs).</p>

	<p>00 :24 :15 Deux stagiaires mettent en œuvre une activité avec des instruments de musique. Toute la classe ; enfants assis en cercle et bougeant dans la salle à des moments donnés.</p> <p>00 :36 :17 Les stagiaires mettent en œuvre une deuxième activité autour des instruments de musique.</p>
Vidéo 3	Caméra mobile
Durée	00 :59 :47
Contenus	<p>00 :00 :00 Une fille raconte ce que la marionnette Lucie a vécu en étant invitée chez elle (en portugais et luxembourgeois). Toute la classe ; en cercle avec Clara qui prend des notes.</p> <p>00 :02 :42 Les enfants chantent à tour de rôle dans un micro-amplificateur ; ils chantent des chansons apprises et inventées en luxembourgeois, français et portugais. Toute la classe ; en cercle.</p> <p>00 :06 :22 Deux enfants mettent spontanément en scène une médiation de conflit (apprise avec les enseignantes) avec deux marionnettes. Jeu libre ; les enfants jouent en petits groupes dans les différents coins de la salle.</p> <p>00 :11 :00 Activité avec des instruments de musique avec la 5^e année primaire (chanson allemande). Deux classes avec leurs enseignantes ; tous assis en cercle par terre.</p> <p>00 :19 :00 Jeu de devinette avec les enfants de la 5^e année primaire : les grands assistent les petits à tour de rôle pour mimer des mots ; les autres enfants des deux classes, assis en cercle par terre, devinent ce qui est mimé.</p> <p>00 :32 :51 Les enfants chantent dans le miro-amplificateur (différentes langues). Toute la classe ; enfants assis en cercle.</p> <p>00 :38 :18 Clara lit une lettre portugaise, écrite apparemment par la marionnette Mafalda, et la traduit en luxembourgeois en se faisant assister par les enfants portugais. Toute la classe ; enfants assis en cercle.</p> <p>00 :44 :55 Les élèves de la 5^e primaire jouent de la flûte et récitent des poèmes allemands pour les enfants du préscolaire, assis en cercle.</p>
Vidéo 4	Caméra mobile
Durée	01 :02 :17
Contenus	<p>00 :00 :00 Activité de musique avec les deux stagiaires. Toute la classe ; enfants assis en cercle.</p> <p>00 :20 :43 Deux enfants racontent une histoire inventée en luxembourgeois aux autres enfants, assis en cercle.</p> <p>00 :24 :42 Clara, 'assistée' par la marionnette Mafalda, présente des aliments venus du Portugal ; les enfants, assis en cercle, répètent les noms des aliments en portugais et en luxembourgeois, sentent, touchent et goûtent et réagissent verbalement (en luxembourgeois et en portugais).</p> <p>00 :48 :47 Un enfant raconte ce que la marionnette Lucie a vécu chez lui à la maison (en luxembourgeois, avec un peu de serbo-croate).</p>

Enseignante	Jeanne
Classe	2 ^e année primaire
Enregistrement : date / par qui	09.05.08 Par la formatrice
Titre donné au projet plurilingue	'Conte africain représenté en trois langues de manière créative'
Situations filmées	Préparation en classe de la représentation de théâtre (grande partie de la classe ; surtout vidéo 1). Traduction en français et en portugais de parties de la pièce allemande (petits groupes ; surtout vidéo 2).
Vidéo 1	Caméra fixe dans la salle de classe
Durée	00 :54 :39
Contenus	00 :00 :00 L'enseignante dirige les enfants lors de la répétition des différentes parties de la pièce de théâtre en allemand et en français. Entre temps, elle forme des petits groupes d'enfants qui vont dans la petite salle à côté pour traduire des phrases de la pièce allemande en français ou en portugais. Lorsqu'un petit groupe rentre dans la salle de classe, un enfant présente la traduction que le groupe a élaborée à l'oral. 00 :47 :03 (après la récréation) Un petit groupe d'élèves traduit une phrase en portugais dans le coin bibliothèque de la salle de classe, tandis que le reste de la classe répète des parties de la pièce de théâtre (caméra dirigée sur le petit groupe).
Vidéo 2	Caméra mobile dans la salle de classe et dans la petite salle à côté
Durée	00 :28 :04
Contenus	00 :00 :00 (salle de classe) Les enfants, dirigés par l'enseignante, répètent les différentes parties de la pièce de théâtre en allemand. Toute la classe ; enfants assis à leur tables de travail pour écouter et debout au milieu de la salle pour répéter leur rôle. 00 :02 :56 (petite salle) Plusieurs petits groupes viennent dans la petite salle à tour de rôle pour traduire une phrase de la pièce allemande (chacun a sa feuille avec la phrase écrite) en français ou en portugais. Ils se concertent, récitent ensemble, se disputent parfois, jouent un peu. Au bout de quelques minutes, ils retournent dans la salle de classe pour présenter la traduction qu'ils ont élaborée à l'oral.

Enseignants	Jos et Lionel
Classes	3 ^e et 4 ^e année primaire
Enregistrement : date / par qui	14.04.08 Par Jos
Titre donné au projet plurilingue	' <i>Classopanto</i> '
Situations filmées	Traduction en allemand de textes rédigés en ' <i>classopanto</i> ' (petits groupes). Présentation des traductions et des réflexions sur les stratégies utilisées (toute la classe).
Vidéo	Caméra mobile
Durée	00 :51 :43
Contenus	<p>00 :00 :00 Un groupe de cinq élèves, composé à partir d'élèves des deux classes, essaie de traduire un texte court écrit en '<i>classopanto</i>' (mélange de langues) en allemand. Les élèves se concertent, se posent des questions, font des hypothèses, rejettent certaines hypothèses et en maintiennent d'autres, argumentent par exemple à l'aide de comparaisons, et notent la traduction qu'ils co-construisent progressivement.</p> <p>00 :20 :36 Un deuxième groupe de cinq élèves effectue une tâche similaire.</p> <p>00 :32 :08 Certains élèves lisent les traductions réalisées devant les deux classes réunies.</p> <p>00 :40 :25 Les enseignants posent des questions aux enfants pour que ces derniers verbalisent les stratégies qu'ils ont utilisées pour traduire. Les enfants répondent de manière spontanée ou en lisant ce qu'ils ont noté en groupe sur une fiche destinée à cet effet.</p>

Enseignante	Tammy
Classe	4 ^e année primaire
Enregistrement : date / par qui	06.05.08 Par la formatrice
Titre donné au projet plurilingue	'Plurilinguisme dans le quotidien de la classe et dictionnaire plurilingue'
Situations filmées	Utilisation d'un vocabulaire en cinq langues (classe au complet et travail en groupes ; vidéo 1). Elaboration du dictionnaire (travail individuel/entraide ; vidéo 2).
Vidéo 1	Caméra fixe
Durée	00 :34 : 31
Contenus	00 :00 :00 Chaque élève dispose d'une ou deux cartes avec des mots du vocabulaire en cinq langues (luxembourgeois, allemand, français, portugais, anglais) ; ces cartes sont lues et fixées au tableau par les élèves sous les images afférentes. Toute la classe ; élèves assis à leurs tables de travail. 00 :08 :10 L'enseignante donne des consignes pour l'élaboration de phrases et affiche des éléments de phrases au tableau (en cinq langues également). 00 : 10 :25 Elaboration de phrases dans les cinq langues, en utilisant les mots affichés. Petits groupes ; élèves assis à leurs tables de travail regroupées. 00 :23 :50 Les phrases sont mises en commun. Toute la classe. 00 :32 :25 Mise en place du travail d'élaboration des pages du dictionnaire plurilingue.
Vidéo 2	Caméra mobile
Durée	00 :48 :59
Contenus	00 :00 :00 Début comme vidéo 1. 00 :08 :22 Lors du travail en petits groupes, la caméra mobile cible un groupe de cinq garçons. Suite comme vidéo 1, mais avec un autre focus et des coupures. 00 :24 :41 Les élèves poursuivent l'élaboration de la page du dictionnaire sur laquelle il travaille actuellement ; entraide et consultation de livres, dictionnaires... Travail individuel et en binômes en changeant de partenaire selon les besoins du moment.

Enseignante	Manon
Classe	6 ^e année primaire
Enregistrement : date / par qui	20.06.08 Par la formatrice
Titre donné au projet plurilingue	'Pièce audio en sept langues'
Situations filmées	Présentation par les élèves de leurs textes oraux en différentes langues aux autres élèves de la classe qui essaient de les comprendre ; discussion sur le sens d'un tel travail sur les langues (toute la classe ; vidéo 1). Traduction de textes écrits (petits groupes ; vidéo 2).
Vidéo 1	Caméra mobile
Durée	00 :58 :05
Contenus	00 :00 :00 Certains élèves lisent à tour de rôle les textes qu'ils ont trouvés dans une des sept langues choisies par eux (luxembourgeois, allemand, français, portugais, serbo-croate, flamand, espagnol). Les autres élèves essaient chaque fois de deviner le sens du texte. Ils font des hypothèses, posent des questions, identifient certains mots, comparent à d'autres langues et construisent bout à bout le sens du texte présenté. L'enseignante guide l'échange. Toute la classe ; élèves assis en petits groupes aux tables de travail. 00 :45 :47 L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils pensent du travail qu'ils ont fait en plusieurs langues (travail de préparation pour le cd audio en sept langues) et ce qu'ils croient avoir appris. Les élèves donnent leur avis à tour de rôle. 00 :55 :00 La formatrice-chercheuse demande aux élèves dans quelle langue ils réfléchissent. Certains répondent qu'ils réfléchissent dans leur langue maternelle ; d'autres évoquent la langue maternelle et le luxembourgeois.
Vidéo 2	Caméra fixe
Durée	00 :24 :42
Contenus	00 :00 :00 Deux élèves traduisent un texte français en allemand en se servant d'un dictionnaire et en recourant à l'aide de l'enseignante. 00 :11 :30 Deux élèves traduisent un texte allemand en français en se servant d'un dictionnaire.

Enseignante	Mireille
Classe	Classe d'accueil (primo-arrivants)
Enregistrement : date / par qui	08.05.08 Par la formatrice
Titre donné au projet plurilingue	'Livre de cuisine multilingue et interculturel'
Situations filmées	Traduction du texte français rédigé pour le livre de cuisine en anglais, allemand, portugais (petits groupes).
Vidéo 1	Caméra mobile
Durée	00 :37 :23
Contenus	Les élèves, répartis en un groupe de trois et deux groupes de deux, traduisent une partie du livre de cuisine en portugais, en allemand et en anglais. L'enseignante les aide à tour de rôle (petits groupes ; un groupe utilise un ordinateur ; tous utilisent un dictionnaire). La caméra cible plusieurs fois de suite un groupe après l'autre.
Vidéo 2	Caméra fixe
Durée	00 :35 :17
Contenus	00 :00 :00 La caméra est ciblée sur le binôme qui fait la traduction anglaise. 00 :32 :38 Les élèves se présentent à tour de rôle devant la caméra en indiquant les langues qu'ils savent parler. Ils parlent dans un micro, visiblement contents.

6.4 Fiches descriptives des pratiques innovantes plurilingues des participants

6.4.1 Pratiques innovantes plurilingues de Patricia et Clara (préscolaire)

Projet plurilingue mis en œuvre dans le cadre de la formation

Titre : 'Toutes les langues de l'enfant dans le quotidien de la classe'.

Langues : Luxembourgeois, portugais, serbo-croate, français, allemand, italien, espagnol, anglais (enregistrement des pratiques).

Objectifs : apprentissage de la langue luxembourgeoise, valorisation des langues maternelles, éveil aux langues, respect de la langue et de la culture de l'autre.

Activités et produits : Patricia et Clara n'ont pas fait UN projet précis; elles ont plutôt mis en place une série d'activités et elles ont développé plus en avant les rituels plurilingues qui existaient déjà dans la classe, comme compter et dire la date. Les activités sont : (1) chanter une chanson portugaise, accompagnée par des gestes, avec une mère d'élève (enregistrement des pratiques); (2) créer un film plurilingue en collaboration avec la deuxième année d'études de la même école; (3) faire accompagner les élèves à la maison par une poupée et leur demander de raconter le lendemain à l'école tout ce que la poupée a fait à la maison; (4) raconter la même histoire en deux langues et la jouer avec les poupées; (5) avec la marionnette Mafalda, regarder, toucher, sentir, goûter des aliments provenant du Portugal et apprendre les noms de ces aliments en portugais (enregistrement des pratiques). Le produit est le film plurilingue (cf. DVD).

Supports et aides : Marionnettes, contes, matériel pour la réalisation de films, parents des élèves.

Effets auprès des élèves: Patricia dit avoir atteint, ensemble avec sa collègue C, l'objectif 'communication' : faire communiquer les élèves autant que possible, avec plaisir, dans toutes leurs langues. Clara met en avant que les élèves ont découvert les langues avec intérêt, en ont appris quelques mots et ont appris la tolérance face aux langues des autres. Les enregistrements montrent que les enfants utilisent les différentes langues pour dire la date et compter, et qu'ils sont attentifs et en partie impliqués lors des activités en portugais.

Autres pratiques reliées

Clara accueille les enfants dans leur langue maternelle et leur explique le fonctionnement à l'école; les enfants peuvent parler autant dans leur langue maternelle qu'ils veulent; ils sont invités à parler luxembourgeois pour que les autres comprennent, mais sans pression; les enseignantes leur disent les mots en luxembourgeois; Patricia leur parle toujours en luxembourgeois; le langage est appris en situation, en faisant la vaisselle, en allant en forêt, en jouant..., les émotions jouent un rôle important dans ce type de situations; les enfants apprennent le luxembourgeois même s'ils ne le parlent pas pendant des mois, ils entendent, ils comprennent.

Improviser fait partie de cette manière d'enseigner; ainsi, Patricia et Clara partent souvent de situations contingentes pour faire apprendre. Par exemple, on lit ce qui est écrit sur le pull-over d'un élève; les élèves disent qu'une des lettres est contenu dans leur prénom...

Changements des pratiques d'après les participantes

Patricia affirme que sa pratique a changé dans le sens qu'elle n'utilise non plus seulement le

français et le portugais à côté du luxembourgeois, mais également toutes les autres langues connues des enfants ou des enseignantes. Il y a eu une systématisation des rituels plurilingues, de la mise en action de marionnettes parlant chacune une langue déterminée, de la participation de parents en classe, ainsi que de l'utilisation de médias.

D'après Clara, sa pratique n'a pas vraiment changé, mais elle a développé davantage confiance en elle et en sa manière de travailler, et elle a pu davantage s'engager dans la pédagogie du plurilinguisme grâce au soutien de la formation et à la collaboration avec Patricia. Elle a appris à prendre en charge le volet de l'éducation à la tolérance.

6.4.2 Pratiques innovantes plurilingues de Jeanne (2^e année primaire)

Projet plurilingue mis en œuvre dans le cadre de la formation

Titre : 'Conte africain représenté en trois langues de manière créative'.

Langues : Luxembourgeois, allemand, français, portugais.

Objectifs : Combiner plurilinguisme avec expression créative, valoriser les langues maternelles des enfants, enfants portugais : apprendre à parler librement en allemand, enfants luxembourgeois : apprendre à parler librement en français.

Activités et produits : L'activité se fonde sur une légende africaine écrite en allemand. Certains enfants traduisent la légende en français, certains la traduisent en portugais, en travaillant en groupe à l'oral (enregistrement des pratiques). Ils enregistrent chaque phrase avec un magnétoscope une fois qu'ils en ont terminé la traduction. La classe fabrique les décors et les masques et s'entraîne à jouer la pièce en trois langues. Les parents et les enfants d'autres classes seront invités à la représentation. Le produit est la pièce de théâtre (cf. DVD).

Supports et aides : Légende africaine en langue allemande, traductions portugaise et française élaborées par les enfants, enregistreur de cassettes audio, décors et masques bricolés par les enfants.

Effets auprès des élèves : D'après Jeanne, les enfants sont enthousiastes parce que leur langue est utilisée et parce qu'ils jouent la pièce dans une langue que leurs parents vont comprendre lors de la représentation. Elle met en avant le plaisir que les enfants ont eu à réaliser ce projet. En termes d'objectifs réalisés auprès des élèves, elle indique que les enfants ont appris à prendre conscience des différentes langues, aussi non scolaires, à réfléchir dessus et à les comparer. Les enregistrements montrent que les enfants sont très impliqués et persévérants dans leur travail de traduction.

Autres pratiques reliées

Jeanne utilise le français et le portugais en classe pour expliquer des mots, pour dire la date, pour chanter l'anniversaire. Elle fait travailler les enfants selon des plans hebdomadaires ; travail libre pour ceux qui ont fini le plan hebdomadaire obligatoire.

Changements des pratiques d'après la participante

D'après Jeanne, l'utilisation du français et du portugais en classe pour expliquer des mots, pour dire la date et pour chanter l'anniversaire, a été introduite au cours de l'année de formation.

6.4.3 Pratiques innovantes plurilingues de Jos et Lionel (3^e et 4^e années primaires)

Projet plurilingue mis en œuvre dans le cadre de la formation

Titre : 'Classopanto'

Langues : Luxembourgeois, allemand, français, portugais, serbo-croate, italien, anglais.

Objectifs : Encourager tous les élèves à manipuler des langues peu ou pas connues, encourager chaque élève à prendre le rôle d'expert de sa ou de ses langues, mélanger les deux classes en guise de préparation au travail en cycles.

Activités et produits : Le 'classopanto' a été dérivé d'une activité EOLE, l'*europanto*. Il a été mis en œuvre en quatre étapes : d'abord, les enfants ont décodé un texte écrit en *europanto* afin de découvrir la blague qu'il contient (étape 1) ; ensuite, ils ont encodé une blague allemande ou française en *classopanto* à l'aide d'un mini-dictionnaire préparé à cet effet par les enseignants et indiquant les mots des blagues dans toutes les langues de la classe (étape 2).

Puis ils ont décodé la blague encodée par d'autres enfants (étape 3), et ils ont noté les stratégies qu'ils ont utilisées pour venir à bout de ces tâches sur une fiche prévue à cet effet (étape 4). Pour réaliser ces tâches, les enfants ont été répartis par les enseignants en groupes équilibrés du point de vue de l'âge et des connaissances langagières. Entre les différentes étapes, les enseignants ont demandé chaque fois aux enfants de verbaliser comment ils s'y sont pris (enregistrement des pratiques). Les produits sont les textes encodés et les fiches métacognitives remplies par les élèves.

Supports et aides : Mini-dictionnaires élaborés par les enseignants et fiche métacognitive (EOLE).

Effets auprès des élèves: D'après Jos et Lionel, les enfants ont eu du plaisir et ont travaillé de manière concentrée du début à la fin. A aucun moment, ils n'ont dit qu'ils n'y arrivent pas. Jos pense que ses élèves valorisent et respectent maintenant les langues. Lionel affirme que ses élèves ont pris conscience des langues, ont appris à les comparer et ont développé des stratégies de compréhension. L'enregistrement montre que les élèves sont très impliqués et persévérants.

Autres pratiques reliées

Jos : Activités prévues dans les manuels : comparer les langues ; utiliser les langues maternelles selon les besoins des élèves ; plan hebdomadaire ; importance des activités orales : interactions qui se proposent en classe et activités orales proposées par les manuels ; importance d'y revenir le lendemain ; évaluation de l'oral : parler avec chaque élève séparément ; comparaison avec une autre langue pour étudier la structure syntaxique ; dictionnaire imagé en français et en allemand avec cahier d'exercices : tâches intégrées au plan hebdomadaire.

Lionel : Comme Jos : plan hebdomadaire, jamais à faire à la maison ; oral ; l'évaluation de l'oral sert aussi à parler avec chaque enfant individuellement ; dictionnaire imagé en français et en allemand - exercices: de manière facultative ; comparer les langues – surtout les noms propres ; ce que Lionel dit en plus : les élèves s'entraident ; discussions en cercle : en principe en allemand, si un enfant ne trouve pas les mots : luxembourgeois ou en portugais ; essaie de comprendre le portugais ; ateliers d'écriture avec Jos.

Changements des pratiques d'après les participants

Jos affirme avoir davantage profité d'occasions permettant de mettre en action le plurilinguisme. Lionel fait de manière consciente maintenant ce qu'il faisait de manière plus intuitive avant.

6.4.4 Pratiques innovantes plurilingues de Tammy (4^e année primaire)

Projet plurilingue mis en œuvre dans le cadre de la formation

Titre : 'Plurilinguisme dans le quotidien de la classe et dictionnaire plurilingue'.

Langues : Luxembourgeois, français, allemand, anglais, portugais, flamand/néerlandais, italien, albanais.

Objectifs : Respect, tolérance et valorisation de toutes les langues de la classe, entraide et prise d'égards entre élèves, premières connaissances de base dans les différentes langues, comparaison des langues, communication dans les langues de choix.

Activités et produits : Au départ, les élèves voulaient apprendre l'anglais, ce que Tammy a fait avec eux. Ensuite, elle leur a proposé de créer un dictionnaire plurilingue : chaque page comprend un mot en six langues différentes et une image. Les enfants choisissent les mots, recherchent les traductions, les écrivent, et ils font les illustrations ; pour ce faire, ils s'entraident et se font aider par l'enseignante (enregistrement des pratiques). Le produit est le dictionnaire plurilingue (cf. DVD).

Supports et aides : Les élèves utilisent des livres et des dictionnaires et ont recours à des camarades ou autres personnes qui connaissent les langues en question.

Effets auprès des élèves: D'après Tammy, les enfants ne veulent plus se passer des pratiques plurilingues : lors d'une nouvelle activité, ils demandent à traduire les nouveaux mots dans toutes les langues. Ils se sont mis à parler non seulement l'allemand, mais aussi le français et d'autres langues. Ils utilisent les ressources présentes dans la salle de classe et collaborent de manière spontanée. Tammy affirme que ses élèves ont pris conscience des langues, ont appris à les comparer et ont développé un *feeling* pour les sonorités des différentes langues. Les enregistrements montrent que les élèves sont intéressés et qu'ils s'impliquent dans la leçon de vocabulaire – activité dirigée en grand groupe - et dans l'élaboration du dictionnaire plurilingue – activité 'libre' - bien davantage que dans les exercices interactifs – activité dirigée en petit groupe.

Autres pratiques reliées

Préparation en équipe, les élèves se font aider par des parrains / marraines de la même classe, découverte de l'anglais et mise en relation avec toutes les langues de la classe, chants en plusieurs langues, réflexions métacognitives, fête interculturelle lors de laquelle les enfants ont présenté les langues apprises et les chansons et les parents ont fait goûter des plats, pas d'horaire fixe, implication des élèves dans un grand nombre de décisions.

Tammy organise régulièrement des situations plurilingues qui donnent aux enfants l'occasion de former des phrases dans des langues différentes à partir de mots et expressions recherchées. Les enfants écrivent des histoires dans la langue de leur choix en se servant de correcteurs informatiques et de dictionnaires en ligne.

Changements des pratiques d'après la participante

Tammy affirme ne pas avoir changé ses pratiques ; le plan hebdomadaire, le travail en dyades et en groupes, ainsi que l'élaboration des contenus par les élèves en sont des éléments centraux qui se prêtent bien à la mise en action du plurilinguisme.

6.4.5 Pratiques innovantes plurilingues de Manon (6^e année primaire)

Projet plurilingue mis en œuvre dans le cadre de la formation

Titre : ‘Pièce audio en sept langues’.

Langues : Portugais, espagnol, anglais, français, allemand, serbo-croate, flamand.

Objectifs : Apprendre différents mots dans différentes langues, développer la diction, la perception auditive et la compréhension orale, reconnaître et respecter les langues des autres, renforcer l’intérêt envers les langues de l’école, utilisation de médias.

Activités et produits : Manon a eu l’idée de produire avec ses élèves un cédérom audio qui pourrait être utilisé par d’autres classes pour travailler la compréhension orale du français par exemple. Les élèves ont proposé de chercher des blagues et des poèmes dans différentes langues. Pour cela, ils se sont mis en groupes selon la langue de leur choix, ils ont cherché trois ou quatre textes sur Internet ou dans des livres, et ils ont traduit ces textes en allemand ou en français pour la pochette du cédérom. Ils se sont entraînés pour la lecture à voix haute et la prononciation et ils ont fait des essais d’enregistrement.

Ils ont lu leurs textes aux autres pour leur faire deviner la signification (enregistrement des pratiques). Le produit est le CD audio (cf. DVD).

Supports et aides : Dictionnaires, dictionnaires en ligne, manuels ‘assimil’, livres amenés par les élèves, textes trouvés sur Internet, enseignant portugais, père d’une élève pour l’albanais, soutien technique.

Effets auprès des élèves: Depuis qu’ils travaillent sur le projet, motivés par la diversité des langues utilisées, les enfants portugais se sont davantage ouverts à d’autres langues, et l’élève le plus farouchement opposé au portugais a pris une part très active dans le décodage des textes oraux portugais. Manon affirme avoir éveillé la curiosité de ses élèves et les avoir sensibilisés à la comparaison et aux intonations des langues. Elle souligne le plaisir et la persévérance des élèves, même en fin d’année scolaire. Les enregistrements montrent que les élèves adorent l’activité et qu’ils se sentent valorisés – ils le disent et en donnent la preuve par leur engagement. Les enregistrements montrent par ailleurs que les élèves ont appris à lire des textes entiers dans la langue de leur choix et qu’ils ont trouvé des stratégies pour comprendre les textes oraux des autres.

Autres pratiques reliées

Exposé : choisir l’allemand ou le français, théâtre en allemand et français avec un peu de portugais.

Changements des pratiques d’après la participante

Manon considère que la pédagogie du plurilinguisme se réalise à partir de situations précises qui se présentent en classe, puisque la diversité y est présente. Dans sa pratique, elle a essayé de mettre le plurilinguisme à l’avant-plan quand l’occasion se prêtait.

6.4.6 Pratiques innovantes plurilingues de Mireille (classe d'accueil⁵)

Projet plurilingue mis en œuvre dans le cadre de la formation

Titre : 'Livres de cuisine multilingue et interculturel'

Langues : Français, portugais, allemand, anglais.

Objectifs : Produire un récit dans la langue commune de la classe, le français, le traduire dans une langue de choix, travailler en équipe, comparer les langues, initiatives des élèves.

Activités et produits : Mireille a plusieurs fois fait la cuisine avec ses élèves. Ses élèves de 5^e année ont reçu le livre de cuisine interculturel édité par le MENFP. Ils ont eu l'idée de créer un livre de cuisine de leur classe avec une histoire d'une souris appelée 'Rayo' qui apprend à cuisiner et ouvre son restaurant, avec des recettes et des informations sur les pays de provenance des recettes. Quelques élèves commencent à écrire l'histoire en portugais, puis ils continuent en français pour que toute la classe comprenne. Ensuite ils se mettent en groupes pour traduire le texte en portugais, allemand et anglais (enregistrement des pratiques). Ils négocient le titre, la mise en page, les illustrations. Le livre de cuisine est présenté et offert aux autres classes de l'école. Le produit est le livre de cuisine (cf. DVD).

Supports et aides : différents livres de cuisine, dictionnaires, livres de géographie, parents.

Effets auprès des élèves: D'après Mireille, les enfants ont été très enthousiastes, ont travaillé beaucoup et sont venus tout le temps avec de nouvelles idées. Ils ont appris à réfléchir consciemment sur les langues et à les comparer, ils ont gagné en confiance en soi, en compétences sociales, et ils ont progressé du point de vue de l'oral des langues. Mireille se dit surprise par la persévérance des élèves. Les enregistrements montrent que les élèves sont très impliqués, que certains réfléchissent et discutent sur le sens de la traduction et que certains font preuve de compétences avancées dans une langue non scolaire.

Autres pratiques reliées

Travail par thèmes, l'oral avec tous, l'écrit de manière différenciée, apprentissage de vocabulaire, rédaction de phrases, possible d'abord en portugais, Mireille corrige l'expression et insiste si les enfants l'ont déjà apprise, visites dans les autres classes pour que ses élèves se présentent – intégration, enquête dans l'école : langues des enfants et fêtes traditionnelles, les enfants lui font apprendre du grec, du portugais, apprentissage en situation – *learning by doing*.

Changements des pratiques d'après la participante

En pratique, elle dit avoir osé des choses qu'elle ne faisait pas avant, notamment changer de langue et permettre aux élèves de changer de langue. Elle essaie de communiquer de manière très attentive avec les élèves (cf. texte de Wells travaillé en formation), mais n'y arrive pas toujours tout à fait. Elle a mis en place le travail en petits groupes, ce qui lui a demandé du doigté et des interventions. Elle a fait le choix de privilégier la communication et l'élaboration de textes au détriment de la correction grammaticale et orthographique.

⁵ La classe d'accueil regroupe les élèves primo-arrivants.

6.5 Fiches descriptives des 'thèmes personnels' des participants

6.5.1 Thèmes personnels de Patricia

Ecole idéale plurilingue: Laisser les enfants s'exprimer dans la langue qu'ils veulent sans interrompre leur flux, pour que la communication soit stimulée.

Problématiques: Une difficulté qui a été constatée au début, c'est que certains enfants luxembourgeois supportaient mal de ne pas comprendre tout ce qui était dit ; un ou deux enfants ont bâillé démonstrativement. Ceci a changé au fur et à mesure des activités ; tous se sont mis à apprendre soit à compter en italien, soit... Une autre problématique concerne la réticence d'un enfant serbo-croate à parler sa langue maternelle à l'école. Grâce aux interventions de Clara en serbo-croate, l'enfant se met à parler sa langue, heureux.

Développement professionnel visé: n.r.⁶

Propositions/sollicitations de la formatrice dans la ZPD: Proposer à des collègues d'observer comment les interactions plurilingues se développent. « Pour elles [Patricia et Clara], le défi se situe clairement du côté 'diffusion': comment partager le savoir-faire avec les collègues, comment faire en sorte que les pratiques en maternelle se prolongent vers le primaire? » (analyse intermédiaire de la séance 04). « Les aider [Patricia et Clara] à renforcer la dimension réflexive et analytique lors de l'évaluation de leur projet. » (analyse intermédiaire de la séance 05)

Recherche sur la pratique: Les questions de recherche sont : 'Quelles ressources? Est-ce que les enfants changent de langue – et si oui, quelles langues utilisent-ils?' L'analyse est faite par Patricia, Clara et Tammy. Les ressources identifiées sont les rituels auxquels les enfants sont accoutumés tel *peace force* et jouer avec les marionnettes pour parler ; la chanson traditionnelle du Portugal – ressource culturelle et familiale- et les gestes qui l'accompagnent - « le non-verbal . c'est le pont vers le langage » P p. 433 ; la nourriture du Portugal convoquant les sens des enfants et les souvenirs de vacances en lien avec les grands-parents du Portugal ; les liens faits avec le luxembourgeois à propos de mots qui se ressemblent (*Kéis – queijo*) ; les choses apprises à la maison et importées à l'école. A côté du droit au changement de langue, le luxembourgeois est une ressource commune ; il est utilisé de plus en plus au fur et mesure de l'année scolaire. Les changements de langue sont naturels pour ces enfants qui ont l'habitude de s'exprimer librement. Ils changent par exemple lorsqu'un autre élève les rejoint qui ne parle pas la langue en question ; en jouant au foot, lorsque des expressions apprises hors de l'école viennent s'intercaler (*'passa passa'*) ; en jouant à la maîtresse, en allemand lorsqu'on fait la lecture d'un livre, et en luxembourgeois lorsqu'on explique.

Changements de représentation et de pratique selon le participant: Patricia dit avoir atteint, ensemble avec sa collègue C, l'objectif 'communication' : faire communiquer les élèves autant que possible, avec plaisir, dans toutes leurs langues. Même des langues premières jusque-là extérieures à l'école sont maintenant utilisées par les élèves en classe. Sa représentation, selon laquelle les langues s'apprennent automatiquement en communiquant, se trouve confirmée pour elle dans ce projet. D'après elle, son rôle consiste aussi à aider les enfants à franchir des barrières par rapport à leur langue première par exemple. Sa pratique a changé dans le sens qu'elle n'utilise non plus seulement le français et le portugais à côté du luxembourgeois (préscolaire !), mais également toutes les autres langues connues des enfants ou des enseignantes, notamment le

⁶ 'Non renseigné' ; la participante n'a pas renseigné cette partie de la fiche 'bilan intermédiaire et réflexion'.

serbo-croate, l'espagnol, l'italien, l'anglais et l'allemand. Les rituels plurilingues, la mise en action de marionnettes parlant chacune une langue déterminée, la participation de parents en classe, ainsi que l'utilisation de médias se sont systématisés. Patricia dit ne pas avoir rencontré d'obstacles ; elle appelle cela « se-mettre-en-route » et a développé plus avant ce qu'elle faisait déjà, grâce aussi à sa collaboration avec Clara.

6.5.2 Thèmes personnels de Clara

Ecole idéale plurilingue: Laisser les enfants parler leur langue maternelle s'ils ne trouvent pas les mots en luxembourgeois ; après l'avoir dit dans leur langue maternelle, ils le disent souvent par eux-mêmes en luxembourgeois.

Problématiques : Elle s'est souvent sentie mise à mal par des collègues et des parents d'élèves qui n'acceptent pas les pratiques plurilingues. Elle affirme que la formation l'a aidée à assumer mieux ses pratiques plurilingues. Avec Patricia, elle a convié les parents à l'école pour leur expliquer leur façon de travailler. Vis-à-vis des collègues, elle dit disposer maintenant d'arguments relatifs à la formation, aux théories et articles traités. De cette manière, selon ses dires, au moins ils se taisent, même s'ils ne changent pas d'opinion.

Développement professionnel visé: Apprendre d'autres langues.

Propositions/sollicitations de la formatrice dans la ZPD : Comme pour Patricia.

Recherche sur la pratique: Comme Patricia.

Changements de représentation et de pratique selon le participant: Ses représentations et pratiques n'ont pas vraiment changé, mais elle a développé davantage confiance en elle et en sa manière de travailler, et a pu davantage s'engager dans la pédagogie du plurilinguisme grâce au soutien de la formation et à la collaboration avec Patricia. Elle a appris à prendre en charge le volet de l'éducation à la tolérance.

6.5.3 Thèmes personnels de Jeanne

Ecole idéale plurilingue: Un système comme celui de l'école européenne où les enfants ont des enseignements dans leur langue maternelle et où ils apprennent parallèlement une langue de communication par immersion.

Problématiques : (1) Les enfants qui viennent en première année d'études sans parler luxembourgeois : parfois, ils ne parlent pas bien portugais non plus ; beaucoup de mal à apprendre l'allemand. Sachant que la ou les langue(s) première(s) forment la base de tout apprentissage langagier ultérieur, Jeanne pense qu'elle pourrait mieux aider ces enfants si elle parlait leur langue première, le portugais. A son avis, une personne comme Clara serait la solution. Elle admet ne pas avoir eu le courage de demander à l'enseignant portugais de vérifier et de mettre à l'écrit la traduction portugaise faite par les élèves. Mais cela ne l'a pas empêchée de mettre en scène la pièce en portugais. (2) Elle a eu à réguler une nouvelle prise de conscience des élèves par rapport aux langues qu'ils parlent, et par rapport à la maîtrise qu'ils en ont, forte chez certains et faible chez d'autres.

Développement professionnel visé: Réaliser un projet dans lequel beaucoup de dimensions se croisent et doivent faire un tout.

Propositions/sollicitations de la formatrice dans la ZPD : Regarder en détail tout ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent; impliquer d'autres classes. « Si elle réalise la pièce de

théâtre en trois langues, l'encourager à développer une méthode (simple) pour évaluer les progrès des élèves. Cela pourrait lui servir d'argument à l'avenir, d'autant plus qu'elle a dit lors de la dernière séance qu'elle ne sait pas si ses pratiques plurilingues ont un effet sur les apprentissages langagiers des enfants. (...) Nous avons proposé qu'elle réalise un projet ensemble avec un ou plusieurs des autres participants, afin de sortir un peu de l'isolement dont elle se plaint. Le fait de collaborer avec quelqu'un pourrait lui montrer des pistes pour collaborer avec d'autres personnes à l'avenir. » (analyse intermédiaire de la séance 05)

Recherche sur la pratique : Une séance de traduction a été filmée. Les questions de recherche sont : 'Quelles ressources? Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (pour le 'meaning making')?' L'analyse est faite par Jeanne et Mireille. Jeanne pense que certains enfants dominants ont embrouillé les autres. Elle en conclut qu'elle devra composer les groupes autrement et être présente pendant les travaux en groupe pour réguler au lieu de laisser les enfants se débrouiller seuls. Elle est d'avis que l'embrouille a eu du bien, parce que les enfants, à force de débattre et de chercher une solution, connaissent maintenant tous la traduction recherchée.

Changements de représentation et de pratique selon le participant : Sa propre attitude a changé dans le sens où elle s'intéresse davantage aux langues non scolaires des enfants et qu'elle a eu encore une confirmation du fait que l'intégration de ces langues dans le contexte scolaire dynamise les apprentissages. Sa représentation de l'apprentissage des langues comme difficile et demandant beaucoup d'efforts, est confortée par l'expérience de ce projet. Sa pratique a changé dans le sens où elle cherche maintenant, pour chaque nouveau mot en allemand, les traductions portugaise et française ensemble avec les enfants. Elle a également introduit des rituels plurilingues, tels dire la date en plusieurs langues ou chanter l'anniversaire en plusieurs langues.

6.5.4 Thèmes personnels de Jos

Ecole idéale plurilingue : Que les enfants puissent utiliser une langue dans laquelle ils arrivent à s'exprimer, et que les enseignants puissent eux aussi utiliser une langue que les enfants arrivent à comprendre, afin que la communication fonctionne.

Problématiques : (Pratiques plurilingues non systématiques, peu réfléchies.) Jos n'a pas dit qu'il ressent cela comme un problème à traiter.

Développement professionnel visé : Gestion de la diversité linguistique.

Propositions/sollicitations de la formatrice dans la ZPD : Proposer à des collègues d'observer comment la pièce de théâtre plurilingue est élaborée ; un projet autour de l'alternance des langues. Mettre en place une habitude auprès des élèves, par exemple celle de recourir à une personne-ressource pour une langue donnée en cas de besoin.

Recherche sur la pratique : Les étapes trois à quatre ont été filmées. Les questions de recherche sont : 'Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (pour le 'meaning making')? Quelle prise de conscience de ces stratégies?' L'analyse est faite par Jos, Lionel et Manon. Deux groupes de stratégies ont été identifiées : des stratégies correspondant à des méthodes de travail, notamment 'utiliser les ressources du groupe' et 'utiliser des ressources externes', et des stratégies de lecture en différentes langues, notamment 'rechercher des similitudes avec des langues connues ou avec des mots connus' et 'essayer de comprendre une phrase même si elle comprend un ou des mots inconnus'. Les enseignants concluent qu'il est utile de mettre en œuvre cette activité de manière régulière pour : (1) entraîner les enfants à travailler en groupe – lors de cette activité, chaque membre du groupe a son 'domaine d'expertise', et cela se passe donc différemment des travaux en groupes plus scolaires où ce sont plus ou moins toujours les mêmes qui sont les plus forts et les plus rapides, (2) mettre en place les stratégies de lecture

mentionnées en différentes langues, (3) valoriser les langues maternelles et valoriser les enfants.

Changements de représentation et de pratique selon le participant : Pour lui, un projet plurilingue sert avant tout à valoriser les langues et les personnes qui les parlent. La pièce de théâtre exigeante a permis aux élèves de gagner en confiance en soi ; par le projet 'classopanto', ils ont appris à utiliser et mettre en commun tous leurs moyens pour comprendre des textes incompréhensibles au départ. Jos se sent conforté dans ses idées. Dans sa pratique, il a davantage profité d'occasions permettant de mettre en action le plurilinguisme.

6.5.5 Thèmes personnels de Lionel

Ecole idéale plurilingue: Les langues maternelles des enfants ne doivent pas être ressenties comme barrières, mais comme moyens d'expression.

Problématiques : Son principal obstacle est le manque de temps, d'après ce qu'il dit.

Développement professionnel visé: Gestion de la diversité linguistique.

Propositions/sollicitations de la formatrice dans la ZPD : Proposer à des collègues d'observer comment la pièce de théâtre plurilingue est élaborée.

Recherche sur la pratique: Comme Jos.

Changements de représentation et de pratique selon le participant : Il s'est senti conforté dans ses idées et dit avoir davantage de clarté sur les objectifs et les avantages d'une pédagogie du plurilinguisme. En pratique, ce qu'il faisait de manière plus intuitive avant, il le fait de manière consciente maintenant.

6.5.6 Thèmes personnels de Tammy

Ecole idéale plurilingue: Que cela soit naturel d'utiliser plusieurs langues et que les enfants s'intéressent à apprendre de nouvelles langues, non seulement les langues de l'école, que ces nouvelles langues soient intégrées dans l'enseignement.

Problématiques : (1) Pour un meilleur travail en équipe avec ses collègues, aussi au niveau des élèves, Tammy voudrait avoir une salle de classe au même étage que les autres ; problème d'ancienneté ; déposer un projet éducatif au MENFP afin d'avoir du soutien concernant par exemple la salle de classe ; avoir le courage de convaincre les autres de soumettre un tel projet. (2) Les difficultés mentionnées par Tammy concernent le fait qu'elle ne connaît pas suffisamment bien le portugais et le fait qu'elle aurait besoin d'une deuxième personne pour aider les élèves lors des temps de rédaction. (3) Un autre obstacle a été la réticence initiale de certains élèves luxembourgeois, mais ces élèves ont assez vite été gagnés par l'enthousiasme.

Développement professionnel visé: Tolérance et valorisation, devenir un 'guide' pour les situations d'apprentissage, développer son propre plurilinguisme.

Propositions/sollicitations de la formatrice dans la ZPD : Proposer à des collègues d'observer comment le dictionnaire plurilingue est élaboré, partager ses idées et pratiques plurilingues avec d'autres.

Recherche sur la pratique : Une séance d'élaboration du dictionnaire plurilingue a été filmée. Les questions de recherche sont : 'Quelles ressources? Est-ce que les enfants changent de langue – et si oui, quelles langues utilisent-ils?' L'analyse est faite par Tammy et Patricia. Les enseignantes identifient comme ressources : les intérêts des enfants, leur imagination ; les livres et dictionnaires à

disposition dans la salle de classe ; leurs capacités de dessin ; leurs capacités communicatives et collaboratives ; les camarades de classe avec leurs langues respectives.

Changements de représentation et de pratique selon le participant : Elle dit avoir changé de représentation à propos de l'utilisation des langues premières des élèves : au début de sa carrière, elle pensait que cette dernière bloquerait l'apprentissage des langues scolaires ; maintenant, elle est persuadée qu'elle motive les élèves et améliore les apprentissages *via* la comparaison des langues premières et des langues scolaires. Tammy dit ne pas avoir changé ses pratiques ; le plan hebdomadaire, le travail en dyades et en groupes, ainsi que l'élaboration des contenus par les élèves en sont des éléments centraux qui se prêtent bien à la mise en action du plurilinguisme.

6.5.7 Thèmes personnels de Manon

Ecole idéale plurilingue : Elle aimerait comprendre les langues des enfants, mais ne voit pas comment elle pourrait réaliser cela.

Problématiques : (1) Manon évoque souvent la pression due à la procédure d'orientation des élèves vers le post-primaire et le manque de temps qui résulte d'une part du fait de la préparation des élèves pour l'enseignement secondaire, et d'autre part d'un certain nombre d'activités auxquelles Manon participe avec sa classe en dehors de l' 'Ecole multilingue'. (2) Manon se trouve face au double problème que les élèves portugais restent surtout entre eux et que d'autres élèves les détestent à cause de cela et ne supportent pas que le portugais soit utilisé à l'école. Depuis qu'ils travaillent sur le projet, motivés par la diversité des langues utilisées, les enfants portugais se sont davantage ouverts à d'autres langues, et l'élève le plus farouchement opposé au portugais a pris une part très active dans le décodage des textes oraux portugais.

Développement professionnel visé : Manon veut travailler beaucoup plus avec les médias, ce qu'elle estime être important pour les enfants.

Propositions/sollicitations de la formatrice dans la ZPD : Partir des enfants, intégrer toutes leurs ressources, réfléchir avec les enfants sur ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent, observer en détail ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent, impliquer d'autres classes. Relier le français à d'autres langues, en particulier aux langues premières des élèves. Concilier les instructions officielles telles qu'elle les perçoit et les activités plurilingues mettant en jeu toutes les ressources des enfants.

Recherche sur la pratique : L'extrait sélectionné provient d'une séance où les élèves ont essayé de comprendre ensemble les textes lus par leurs camarades, écrits tantôt en portugais, tantôt en anglais... avec l'aide de l'enseignante. Les questions de recherche sont : 'Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (pour le *'meaning making'*)? Quelle prise de conscience de ces stratégies?' L'analyse est faite par Manon, Jos et Lionel. Les participants ont identifié des ressources, même si ce n'était pas leur question : langues maternelles, langues parlées à l'école, similitudes entre les langues, l'enseignante qui coordonne les efforts en compréhension orale de la classe. Concernant les stratégies, Manon fait un rapprochement entre les stratégies d'écoute et les stratégies de construction d'un récit.

Changements de représentation et de pratique selon le participant : Pour Manon, la pédagogie du plurilinguisme est un moyen d'ouvrir les élèves faibles en langues aux langues étrangères. Elle considère que la pédagogie du plurilinguisme se réalise à partir de situations précises qui se présentent en classe, puisque la diversité y est présente. Dans sa pratique, elle a essayé de mettre le plurilinguisme à l'avant-plan quand l'occasion se prêtait.

6.5.8 Thèmes personnels de Mireille

Ecole idéale plurilingue: Un système évaluatif qui ne sanctionne pas les enfants d'immigrants.

Problématiques : Les questions que Mireille pose sont les suivantes : (1) Comment faire pour gérer l'hétérogénéité ? Jusqu'où tolérer les langues maternelles – puisqu'il s'agit de faire apprendre les langues scolaires ? Jusqu'où peut aller le changement de langue – est-ce que les enfants apprennent bien une langue si l'enseignante change tout le temps ? (2) Concernant les activités orales en situation, par exemple en bricolant : Est-ce que les élèves apprennent suffisamment vite par cette méthode ? (3) « Mireille cherche l'équilibre entre ses habitudes d'enseignante et son nouvel objet : partir des enfants. (4) Elle se demande comment elle pourrait améliorer l'intégration de ses élèves (nouvellement arrivés) dans leur école et (5) elle se sent mal assurée vis-à-vis de ses collègues concernant son choix pour l'enseignement prioritaire des langues française et allemande au détriment du luxembourgeois. » (analyse intermédiaire de la séance 04). (6) « Mireille est tiraillée entre le souci de l'écrit et de la correction grammaticale et l' « interactif, social, communicatif ». Lors du travail en groupe avec Tammy et Jeanne, elle change d'orientation: au lieu de concevoir un « curriculum grammatical » ou un dictionnaire évolutifs, elle penche maintenant plutôt vers la création d'une pièce de théâtre en plusieurs langues ou vers l'élaboration d'un livre plurilingue illustré que ses élèves présenteraient à d'autres classes. REF » (analyse intermédiaire de la séance 05)

Développement professionnel visé: Prendre davantage en compte les enfants et leurs besoins, voir les besoins et créer – on l'espère – le cadre 'fertile' nécessaire.

Propositions/sollicitations de la formatrice dans la ZPD : Observer en détail tout ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent. Intégration à l'école: inviter/faire participer d'autres classes.

Recherche sur la pratique : Une séance de traduction a été filmée. Les questions de recherche sont : 'Quelles ressources? Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (pour le 'meaning making')?' L'analyse est faite par Mireille et Jeanne. Les ressources identifiées sont les langues maternelles ; le vécu des enfants tel le fait que trois des enfants ont un membre de leur famille qui est cuisinier, le fait qu'ils ont tous vu le film 'Ratatouille' qui a inspiré leur histoire, le fait qu'ils font parfois la cuisine ensemble ; le dictionnaire ; l'envie de communiquer des choses importantes, telle la relation au père, la morale de l'histoire. Concernant les stratégies, deux manières de traduire ont été identifiées : l'une consiste à traduire le sens, sans se soucier du détail des mots ; l'autre consiste à traduire mot par mot, en lisant bien tous les mots du texte d'origine et en se servant au besoin du dictionnaire. Les élèves de Jeanne traduisent essentiellement le sens ; ceux de Mireille utilisent les deux manières de traduire selon le cas. Mireille et Jeanne pensent que la traduction fluide est probablement plus naturelle et que l'école entrave peut-être quelque chose qui fonctionne bien en imposant une manière de traduire plus rigoureuse.

Changements de représentation et de pratique selon le participant : Elle est persuadée de l'importance d'orienter les apprentissages aux besoins et intérêts des enfants et de créer le cadre ensemble avec eux. En pratique, elle dit avoir osé des choses qu'elle ne faisait pas avant, notamment changer de langue et permettre aux élèves de changer de langue. Elle essaie de communiquer de manière très attentive avec les élèves, mais n'y arrive pas toujours tout à fait. Comme difficultés, elle mentionne la mise en place du travail en binômes et en petits groupes qui lui a demandé du doigté et des interventions, ainsi que le programme volumineux qui lui a imposé de faire des choix. Elle assume ses choix jusqu'à un certain point, mais pense aussi qu'elle aurait dû insister davantage sur l'écrit et la grammaire.

6.6 Contenus des *webfolios* des participants

Webfolio renseigné par la formatrice en guise d'exemple

Ecole multilingue

You are here: Réflexions personnelles

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

Projet "Ecole Multilingue"

Filmtester

Filmtester

Site Map

[Comments \(0\)](#)

Ici, l'auteur écrit ce qu'il veut retenir de la formation, les questions qu'il se pose, des réflexions sur sa pratique... Chaque auteur travaille seul sur cette page.

J'ai appris que les enfants ont beaucoup de ressources pour construire du sens. Souvent, on ne se rend pas compte de ces ressources. Il faut s'arrêter, prendre ses distances et observer. C'est de cette manière qu'on peut mieux comprendre le cadre de références de chaque enfant.

J'ai appris également que c'est important pour l'apprentissage des enfants de discuter ensemble régulièrement, en prenant au sérieux ce que dit l'enfant et en lui répondant de manière à ce qu'il arrive à comprendre dans son cadre de références.

J'ai trouvé cela intéressant, les médiateurs interculturels qui aident les enfants à s'intégrer en valorisant leur langue maternelle et leurs caractéristiques culturelles.

Last Update: 20/01/2008 18:25:54

You are here: Elaboration du projet

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

Projet "Ecole Multilingue"

Filmtester

Filmtester

Site Map

[Comments \(0\)](#)

1. Contenus du projet; timing; ressources

Ici, le (ou les) auteur(s) note(nt) sur quoi va porter le projet. C'est une description du projet. Il y aura un « calendrier » qui indique quelle étape du projet sera fait à quel moment. Il y aura aussi une réflexion sur des personnes qui peuvent aider pendant la mise en œuvre du projet (parents, médiateurs culturels...): comment va-t-on se concerter avec eux, que va-t-on leur expliquer, que va-t-on leur proposer de faire... De même, quel sera le matériel dont on aura besoin: livres, cassettes, ...

Je vais demander aux enfants de réaliser des "récits multimodaux" en petits groupes. J'entends par là des récits écrits en plusieurs langues et en utilisant différentes modalités: images, graphiques, photos... Ils vont travailler sur ces récits pendant un mois, à raison de quatre heures par semaine. J'utiliserai une leçon d'allemand, une leçon de français, la leçon de dessin et la leçon de luxembourgeois.

Concrètement, je vais mettre les enfants en cercle et nous allons commencer à imaginer une histoire ensemble: nous planterons le décor, nous dirons qui sont les personnages et quelle sera la trame de l'histoire. J'essaierai de faire en sorte que le monde imaginé soit un monde "parallèle" à celui de notre classe, p. ex. une autre planète, un sous-marin, une île, et que les personnages soient les enfants de la classe, mais sous une autre apparence...

Pendant la deuxième leçon, nous subdiviserons l'histoire en plusieurs chapitres, et nous formerons un groupe d'enfants par chapitre (chaque groupe étant composé d'enfants parlant différentes langues). J'essaierai de faire en sorte qu'à la fin de la leçon, chaque enfant ait compris quel sera le contenu du chapitre dont son équipe est responsable.

Pendant la troisième leçon, j'expliquerai que les enfants doivent utiliser plusieurs moyens d'expression pour créer leur récit, dont toutes les langues présentes dans le groupe, et nous chercherons des exemples. Je leur dirai également qu'ils devront présenter leur récit régulièrement aux autres groupes et qu'ils devront réfléchir à cet aspect: comment présenter le récit aux autres. Ensuite, ils pourront se mettre au travail, et j'aiderai chaque groupe à tour de rôle.

Les autres leçons seront utilisées pour travailler en groupes et pour présenter et discuter plusieurs fois en cours de route l'état des travaux. Je veillerai à ce que chaque groupe prenne en compte les travaux des autres groupes, car, si dans le chapitre un, le chef de tribu tombe malade, alors il faut qu'il guérisse ou meure ou soit toujours malade dans le chapitre deux...

2. Objectifs; mise en lien avec les réflexions faites pendant la formation et avec le Plan d'études

- Connaissances
- Compétences
- Attitudes...

Ici, le (ou les) auteur(s) note(nt) quels sont les objectifs poursuivis. C'est une mise en lien avec les réflexions sur le plurilinguisme, l'apprentissage de langues secondes, le « meaning making », les ressources... et avec le Plan d'études officiel.

Les objectifs peuvent porter sur des connaissances (p.ex. certains mots dans une langue donnée, certaines expressions dans plusieurs langues, la négation dans plusieurs langues...), sur une compétence (raconter une histoire, élaborer une histoire ou un texte avec des dessins à plusieurs...) ou sur une attitude (motivation d'apprendre des mots dans la langue d'un camarade, respect et valorisation des langues de camarades...)

Les objectifs du projet sont:

- 1 - que les enfants apprennent à construire du sens ensemble, en s'écoutant et en utilisant ce que dit chacun du groupe, ce que disent les autres groupes et ce que dit l'enseignante,
- 2 - qu'ils apprennent à se servir de différentes ressources pour créer un récit original et surprenant,
- 3 - qu'ils travaillent sur un même texte pendant plus de trois semaines, et qu'ils apprennent des techniques pour améliorer un texte.

L'objectif que je veux évaluer plus spécifiquement: l'objectif 2.

3. Documentation (textes, images, schémas, photos, enregistrements audio/vidéo...)

Ici, le (ou les) auteur(s) note(nt) comment ils vont faire pour garder des « traces » du projet : comment devront être les textes et images des enfants pour pouvoir les mettre sur le webfolio, est-ce qu'il y aura des enregistrements et à quel moment, quelles sont les personnes qui pourront aider (photographier, enregistrer...)

4. Evaluation; objectifs atteints?

- Demander aux enfants / à leurs parents ou:
- Analyser textes ou: enregistrements...

Ici, le (ou les) auteur(s) note(nt) comment ils vont s'y prendre pour savoir si leurs objectifs ont été atteints. Ils peuvent poser des questions aux enfants et/ou à leurs parents (enregistrer les réponses ? prendre des notes ?). Ils peuvent analyser les productions des enfants (textes, images, schémas...) ou les enregistrements audio/vidéo pour déterminer si les enfants ont évolué selon les objectifs du projet.

5. Publication (site web commun, exposition, brochure, présentation...) (?)

Ici, le (ou les) auteur(s) note(nt) comment le projet peut atteindre un plus grand public. Est-ce que d'autres enfants, d'autres enseignants, les familles des enfants... seront invités à une exposition, une présentation... ? Y aura-t-il un site internet (ou une brochure) qui réunira les documentations de tous les projets ? A qui a brochure sera-t-elle proposée ?...

6. Clôture du projet (fête, exposition, cédérom, ... ?)

Ici, le (ou les) auteur(s) note(nt) comment ils vont fêter la fin du projet avec leurs élèves. Est-ce que ce sera dans le cadre de la publication (p.ex. une exposition avec des invités), est-ce que sera dans la classe, p.ex. en regardant avec les élèves le film qui a été fait du projet...

Last Update: 20/01/2008 20:07:05

Popularity: 40

Webmaster:
sylvie.elcheroth@education.lu

Powered by mySchool!

Offline version

You are here: [Projet "Ecole Multilingue"](#)

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

**Projet "Ecole
Multilingue"**

Filmtester

Filmtester

Site Map

 [Edit](#) [Comments \(0\)](#)

Ici, l'auteur – et peut-être ses élèves – met(tent) « en vitrine » tout ce qui a été produit pendant la mise en œuvre du projet. Cette page peut contenir des éléments « wiki » qui permettent aux élèves de participer au travail de documentation. Chaque auteur fait la page de sa classe (ou avec sa classe).



Last Update: 20/06/2008 11:53:24

Webfolio de Tammy

Ecole multilingue

all sprooche vum kand

You are here: Réflexions personnelles

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

Projet "Ecole Multilingue"

Site Map

🖨

- Schaffen um Dictionnär
- 1. Vue vum Oflaf
- 2. Vue nom Filmen

Beim Schaffen um Dictionnär ware folgend Saachen ogefall: - D'Kanner waren déi ganzen Zäiten aktiv a motivéiert, fir hire Begrëff an alle Sproochen ze fannen. - D'Schüler hu sech géigesäiteg gehollef, fir d'Begrëffer ze fannen. - Si waren interesséiert dorunner, ze héieren, wéi d'Begrëffer an alle Sproochen kléngen an hunn och schnell sproochlech Parallelen erkannt.

Last Update: 23/06/2008 20:45:41

Ecole multilingue

all sprooche vum kand

You are here: Projet "Ecole Multilingue"

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

Projet "Ecole Multilingue"

Site Map

🖨

- Wéi gesäit de Projet aus?
- Oflaf
- Documentatioun

An eiselem éischten Projet geet et drëm, datt d'Kanner selwer ee multilingualen Dictionnär hierstellen. Den Inhalt an d'Illustratioun solle sie selwer gestalten. Pro Vokabel kréien si e Blat, wou an der Mëtt eng Form ass an déi sie gir Zeechnung maache kënnen. Ronderëm sinn Strécher, déi zu de Begrëffer féieren. D'Kanner sichen den Inhalt selwer aus, dat heescht si sichen d'Begrëffer, déi an den Dictionnär kommen, eegestänneg aus. Eise Lexikon gëtt 7sproocheg : lëtzebuergesch, hollännesch, franséisch, däitsch, portugiesesch, englesch an albanesch Begrëffer wäerten dran ze fanne sinn. Dobäi handelt et sech ëm d'Mammesproochen vun de Kanner, eise dräi Schoulsproochen, an englesch léiere mir nach zousätzlech, sou datt déi Sprooch natierlech och an eise Lexikon gehéiert. Et soll awer kee rengt «Vokabelsbuch» ginn, mee d'Kanner sollen tëscht den Illustratiounsblieder och Texter zu de Begrëffer schreiwen. Wann z.B. engem Kand e flotten Text zum Begrëff Léiw afällt, da kann et déi opschreiwen a Reklam an der Klass maachen, op en anert Kand drun interesséiert ass, fir d'Geschicht mat him zesummen ze schreiwen an duerno event. an eng anerer Sprooch (oder op méi Sproochen) ëmzeschreiwen.

Last Update: 23/06/2008 20:55:17

Webfolio de Jeanne

Ecole multilingue
all sprooche vum känd

You are here: Muer geet et lass!

Muer geet et lass!

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

Projet "Ecole multilingue"

[Nouvelle Page Web]

[Nouvelle Page Web]

[Nouvelle Page Web]

Site Map

Muer geet et lass mat mengem Projet.

Ech hun en afrikanesch Märchen eraus gesicht. Op d'Idee sin ech komm, wéi mir d'Rucksakbibliothék vum CITIM bei eis an der Klass haaten. D'Geschicht heescht: Das Lied der bunten Vögel. Ech haat dat viru Joeren scho mol als Rollespill gemaach. Elo hun ech d'Idee et e bessche méi grouß opzeféieren als Theatersteck. Well ech just 3 Nationalitéiten an der Klass hun: Letz. Port. a Frans. ass d'Idee fir dass'Kanner selwer Deeler iwersetzen an et esou an 3 Sproochen fir d'Elteren opgeféiert ka gin fir dass dann och jidferen den Inhalt vun der Geschicht versteet. Bei mir an der Klass leeft scho villes d'ganz Joer an 3 Sproochen: den Datum all Dag, Gebuertsdaglidder an emmer wann e Wuert do ass wou auslännesch Kanner net direkt verstin, get et iwwersaat. Mir kucken oft an elo wou d'Franséich ugefang huet nach méi oft, wéi d'Wieder an de Sproochen sech gleichen.

Et soll awer de Kanner hire Projet gin, duerfir décidéieren ech net zevill selwer, mee ech loosse mech vun hiren Ideen iwerraschen.

Muer get emol ganz einfach d'Geschicht gelauschtert. Sie hu scho laang als Wonsch fir Theater ze spillen an ech hun hinnen dat och versprach. Sou geet dat an engems mat deemem Projet. Doduerch dass 3 Kanner do sin, déi perfekt franséich schwätzen, wärte mir do keen Iwersetzer brauchen. Wat die portugiesech Sprooch ubelaangt (8 portug. Kanner) kenen d'Kanner et esou gut wie méiglech selwer probéieren, mee wahrscheinlech brauch ech do e Correcteur. Duerch de Projet gin de Kanner hir Sprooch valoriséiert, awer annengems léieren sie Sproochen a Friemsproochen do derbei. Sie léieren iwer Sproochen nozedenken a Sproochen ze verglichen. A wat vir enger Sprooch sie hir Roll iwerhuelen, iwerloossen ech hinnen.

Méi heizou muer den Owend...

Last Update: 03/07/2008 23:42:07

Ecole multilingue
all sprooche vum känd

You are here: Elaboration du projet

Muer geet et lass!

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

Projet "Ecole multilingue"

[Nouvelle Page Web]

[Nouvelle Page Web]

[Nouvelle Page Web]

Site Map

[Comments \(0\)](#)

1. **Contenus du projet; timing; ressources**
Ech machen en afrikanesch Theatersteck mat de Kanner: Das Lied der bunten Vögel.
Dozou get et e Buch mat enger schéiner Geschicht an och eng Arbechtsmapp an eng Kasset.
Als éicht erzielen ech de Kanner d'Geschicht an dann iwerlén mir zesammen, wéi mir de Projet sollen ugoen. Ech hu wëlles d'Steck op daïtsch ze spillen an Deeler op franséisch an op portugiesesch. Et ass méiglech, dass d'Kanner et selwer iwersetzen. Dat wärt sech ergin.
Dat ganzt leeft elo réicht un. D'Buch war an der Rucksakbibliothék, déi zenter 2 Wochen bei eis an der Klass ass, wou de Projet Afrika am Moment leeft.
2. **Objectifs; mise en lien avec les réflexions faites pendant la formation et avec le Plan d'études**
D'Zieler sin ganz ennerschiddlech, je nodeem watfiren Aspekt gekickt get.
A Verbindung mat der Formatioun
 - Connaissances
 - Compétences
 - Attitudes
3. **Documentation (textes, images, schémas, photos, enregistrements audio/vidéo...)**

Webfolio de Mireille

Ecole multilingue

all sprooche vum känd

You are here: Réflexions personnelles

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

Projet "Ecole Multilingue"

Site Map

Creation d'un livre du cuisine

No ganz villen Iwerleeungen hun ech mer geduecht, ech geif e Kachbuch matt menger Klass machen.

Mer wollten e Buch schreiwen.

Ech soll jo vun de Ressourcen vun de Kanner ausgoen, an awer muss ech dat ganz jo iergendwel 'leeden' oder an d'Rullen brengen.

Ressourcen (dei ech gesin):

- E Kand krut a senger 'classe d'attache' dat Kachbuch erausgin vum MEN an dei aner waren voll begeeschtert. Sie hun et duerchblidert a Sachen aus hieere Laenner fonnt, respektive Sachen dei et och aehnlech an hierem Land gin. An dun hu sie mech gefrot, ob sie net kintnen Rezepter aus hieere Laenner mattbringen an dat kachen a schmachen.
- Mer hun schon e puer mol an der Schoulkichen gekacht an dat war immens flott. Dat ass och eng gudd Gelegenheit fir matt weineg sprochleche Moyennen sech awer schon gudd kennen ze verstaennegen a sie leieren ganz vill an sin motiveiert (learning by doing, en plus et ass e ganz konkret Leierenn, wou sie gesin, dass een d'Sprooch wierklech kann benotzen fir d'deeglecht Liewen.)
- de gegensaetegen Interet vun hierer Sait fir eppes iwert dem aner sai Land a seng Sproch ze leieren (ech hun zwar nemmen Kanner aus Portugal, an eent aus Griechenland an een aus Daitschland, awer dei Kanner schwaetzen all zesummen immens vill Sprochen, well sie a vill verschidde Laenner gewunnt hun: portugiesesch, griechesch, italienesch, spuenesch, catalan, englesch, daitsch; a sie sin ganz stark elo an der letzebuergescher Sprooch interesseiert.
- D'Buch kann ganz einfach matt engem personnage de fil an enger flotter Geschicht verbonne gin. Elo wou sie d'Sprooch (dei franseisch) e besse besser beherrschen, sin sie ganz motiveiert kleng Geschichten ze schreiwen (an dem Jemp seng "Schreibanlaesse" hun e grouse succes. Merci!)

- Mer bezeien dei vill Sproochen och oft matt an den Unterricht andems mer dei eenzel Sproochen matteneen verglichen. Sou ass et oft mei einfach fir sie, wann sie Zesummenhaeng an/oder Ennerscheeder gesin a verstin. Et mecht dei nei Sprooch mei greifbar an d'Mammesprooch get doduerch och valoriseiert. D'Kanner waren onheemlech begeeschtert, wei mer am Daitschunterrecht d'Wochendeeg geleiirt hun an efir ng Aktiviteit am Buch PIPAPO hun sie sollten d'Wochendeeg a villen verschidde Sproochen sichen. Ech kintt mer dat ganz gudd matt Rezepter virstellen: dei eenzel Ingredient'en op verschidde Sproochen sichen a leieren, Ennerscheeder respektiv Aehnlechkeeten erausfannen... Matt engem Kachbuch leieren sie schon e ganze Koup Vokabular, et ass awer trotzdem iwersichtlech a get net ze vill, well jo oft dei selwecht Ingredient'en, awer och Satzstrukturen am mode d'emploi, erem kommen. Daat mengen ech, waer bei menger classe d'accueil, dei d'Sprooch (dei franseisch an daitsch, an och e besse letzebuergesch) jo ereischt nei leieren. Sie sollen Spaass drun hun a sech net direkt iwerfuertert fillen.

- E Kachbuch get hinnen och d'Meiglechkeet, dat Geleiirt praktesch emsetzen. Sie gesin wierklech de Notzen vum Sprocheleieren. Et mecht Spaass zesummen ze kachen an et foerdert d'Teamarbecht. En plus kann een dono gudd lessen, och zesummen. Et kennen och ganz vill aner Leit matt abezu gin, z.b. e Fest als Ofschloss, aner Klassen inviteieren, d'Buch an aner Klassen presentieren... e Kachbuch kann jiddereen gebrauchen.

- Meng Schueler spillen och Immens gaer Theater, sou kleng Szenen, wou die dann d'Sprooch leieren. Et sin ganz gudd Akteuren an ech sin oft erstaunt iwert hier Kreativiteit an hiren Vokabular (wat ech oft beim Schreiwen net esou direkt kann feststellen). Et keint een dofir och e Kachbuch matt enger "Kachshow" wei op der Tele verbannen, mee dat muss een gesin, wei dat verleeft. Ech muss elo de Projet emol lancelieren (wat ech och de Meinden, 10. Maerz waert machen).

- hieren Besoin vun hierem Land an hierer Kultur ze erzielen

Elo heescht et just dat Ganzt auszeprobeieren a kucken wei dat leeft...

Last Update: 28/04/2008 18:52:42

Popularity: **31**

Webmaster: ma'telierisch@gmail.com


Powered by mySchool!

Offline version

Ecole multilingue

all sprooche vum känd

You are here: Elaboration du projet

 [Comments \(0\)](#)

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

Projet "Ecole Multilingue"

Site Map

1. Contenus du projet; timing; ressources

Creation d'un **livre de cuisine** avec partie histoire écrite en plusieurs langues et partie recettes et explication des recettes (cf. E puer Iwerleeungen: Firwat grad e Kachbuch fir dese Projet?)

lancement du projet (presentation de l'idée): **debut mars**
 Au fur et au mesure les idées des enfants prennent forme :

- 2 parties: une partie **histoire multilingue** d'un cuisinier, une partie **recettes** avec explication des ingrédients, specialites de leur pays...
- comment rassembler les recettes?
 - * chacun apporte une recette typique de son pays
 - * demander aux enfants des autres classes (beaucoup de differentes nationalites representees a l'ecole que les enfants connaissant grace a une enquete qu'ils ont mene sur les langues et les origines des enfants de ces classes)
 - * feuilleter des livres de cuisine
 - * demander aux parents ...

- faire des illustrations ou prendre des photos
 - cuisiner a l'ecole (a combiner eventuellement avec la semaine du gout a l'ecole en juin)

creation de l'histoire (texte et illustrations): **avril, mai**
recettes (et cuisiner et faire gouter): **juin**

ressources:

- les langues des enfants (portugais, francais, anglais, grec, allemand)
- leur 'apport culturel', leur 'vecu' (traditions culinaires...)

a completer

2. Objectifs; mise en lien avec les réflexions faites pendant la formation et avec le Plan d'études

- Connaissances
- Compétences
- Attitudes...

3. Documentation (textes, images, schémas, photos, enregistrements audio/vidéo...)

4. Evaluation; objectifs atteints?

- Demander aux enfants / à leurs parents ou:
- Analyser textes ou: enregistrements...

5. Publication (site web commun, exposition, brochure, présentation...) (?)

6. Clôture du projet (fête, exposition, cédérom, ... ?)

E puer Iwerleeungen
 Creation d'un livre de cuisine

Ecole multilingue

all sprooche vum känd

You are here: Projet "Ecole Multilingue"

Réflexions personnelles
Elaboration du projet
Projet "Ecole Multilingue"
Site Map

[Edit](#) [Comments \(0\)](#)

Eist Kachbuch (Hei ass d'Geschicht, dei d'Kanner zesumme geschriwen hun. Sie soll eist kachbuch begleeden. Dei Rezepten, dei an der Geschicht virkommen, sollen och am Kachbuch erklart gin.)

version française, titre propose:
LA VIE C' EST RIEN SANS NOURRITURE

Il était une fois un garçon que s'appelle Cristiano. Il aime beaucoup cuisiner avec son père. Mais quand son père était mort il était très triste, parce qu'il cuisinait toujours avec lui. Cristiano a décidé de prendre un cours de cuisine.

Un jour une souris qui s'appelle Rayo a trouvé le cuisinier. Il a vue que Cristiano était très triste. Ellore il a décidé de parler avec lui. Cristiano était surpris quand il a vu une souris parler.

Rayo a demande Cristiano :

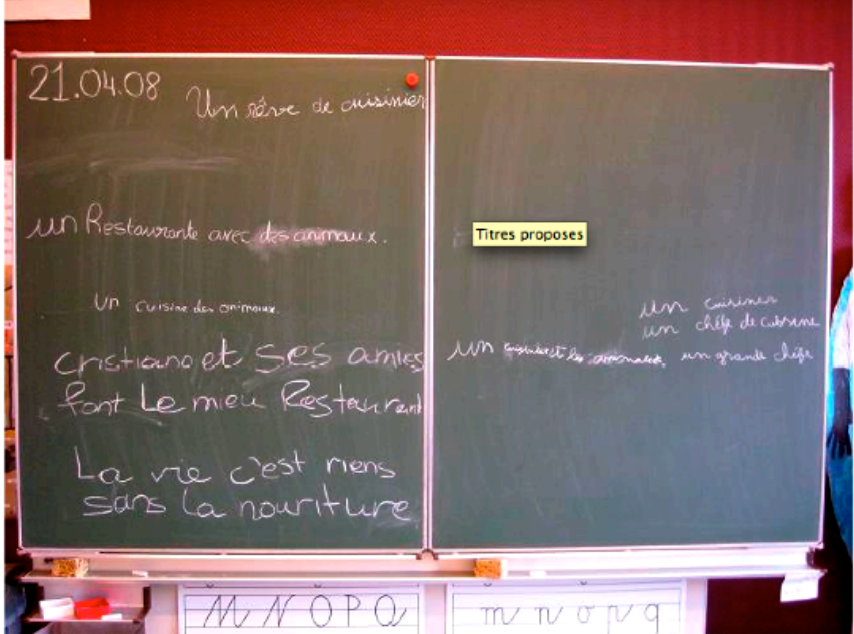
- Comment tu t'appelles ?
- Que c'est étrange, tu peu me parler.

Depuis cette Cristiano tourne les dos Rayo. Rayo crie :

- Ne me tourne pas les dos. Est que je peux parler avec toi ? C'est important.
- Ok.

Ils ont commencé à parler du cas de la copine de Rayo.

Version française



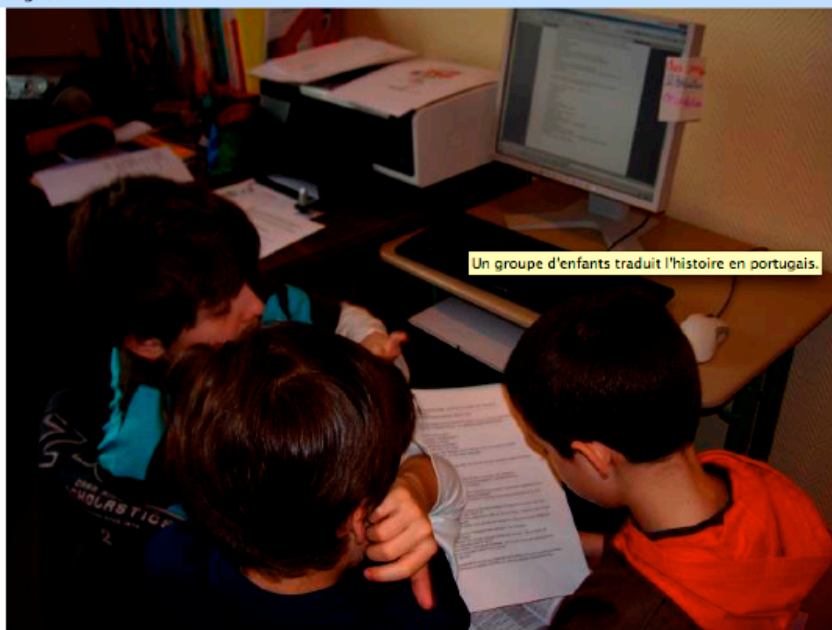
Les enfants ont écrit leur titre au tableau. Ils ont choisi le titre final par vote.

Voici la version française de l'histoire que les enfants ont écrite eux-mêmes:

LA VIE N'EST RIEN SANS NOURRITURE

Il était une fois un garçon que s'appelle Cristiano. Il aime beaucoup cuisiner avec son père. Mais quand son père était mort il était très triste, parce qu'il cuisinait toujours avec lui. Cristiano a décidé de prendre un cours de cuisine.

version portugaise



Un groupe d'enfants traduit l'histoire en portugais.

Leur langue maternelle est le portugais. Ils lisent le texte français qu'ils ont tous écrit ensemble et le traduisent en portugais.

Era uma vez um rapaz que se chamava Cristiano i ele sustava cuando ele coshinhava com seu pai. Quando seu pai morreu ele ficou muito triste, porque ele coshinhava sempre com o seu pai. O Cristiano foi tirar um curso de coshineiro.

Um rato chamado Rayo encontrou o coshineiro, i o Rayo viu que ele estava muito triste i farou como ele i ele admirouse quando viu um rato a falar com ele o Rayo disse:

- Como e que te chamas?

O Cristiano disse:

Version anglaise



Ce groupe d'enfants traduit l'histoire en anglais.

Ces enfants parlent tous assez bien l'anglais, cette langue étant leur langue maternelle ou bien leur seconde langue.

Once upon a time there was a boy. His name is Cristiano.

He loved to cook with his father. When his father died he was very sad because he always cooked with him. Cristiano decide to take cooking lessons.

A mouse called Rayo found Cristiano.

Rayo saw that Cristiano was very sad, so he went to speak to him. Cristiano was very surprised when he saw a mouse talking to him. Rayo went close to Cristiano and started talking to him:

- What's your name?

- How strange!

Webfolio de Manon

Ecole multilingue

all sprooche vum känd

You are here: Elaboration du projet

Elaboration du projet

Projet "Ecole multilingue"

[Nouvelle Page Web]

Site Map

1. Contenus du projet; timing; ressources

Ech liesen den Essentiel mat de Kanner.

Nous lisons aussi des articles allemands.

J'ai demandé aux élèves portugais d'amener des articles portugais et de les présenter un jour en classe.

Après les tests, j'envisage que les enfants portugais nous élaborent une sélection de mots portugais que nous allons tous apprendre, moi incluse; de même pour la fille yougoslave, peut-être s'ils le veulent on va se mettre d'accord sur les mots et les phrases à apprendre et moi je peux y inclure les mots français.

**Quoi prendre comme projet - description d'une activité commune en différentes langues, divers points de vue.*

**Production d'une bande dessinée multilingue,*

**élaboration d'une histoire à présenter aux petits, choix de la langue*

**Pièce de théâtre - tous les enfants- toutes les langues présentes en classe p.ex salle d'attente d'un médecin, ou coiffeur, ou scène du marché, supermarché à discuter avec la classe*

**enquête sur le cheminement de l'activité*

2. Objectifs; mise en lien avec les réflexions faites pendant la formation et avec le Plan d'études

Thème: pièce radiophonique en plusieurs langues

Objectifs et compétences visés

Durant ce projet les élèves sont censés se confronter aux thèmes de pièces radiophoniques et aux aspects techniques d'un tel projet, à tout le processus de production jusqu'à la réalisation complète d'une pièce radiophonique, à l'écriture des différentes pièces dans différentes langues notamment le français, l'allemand, le portugais, év. le flamand et le yougoslave, aux similitudes et aux différences des langues orales et écrites. En outre des compétences langagières, il y a des compétences sociales et de communications qui seront soutenues.

L'objectif final est que les pièces enregistrées pourront être utilisées par d'autres classes comme exercices orales et départ d'un travail sur les différentes langues de notre école.

Plan global de travail :

Contenus/Questions	Méthodes	Temps nécessaire
Qui est qui ? Pourquoi la voix est différente en s'écoutant soi-même ?	Chacun se présente dans la langue qu'il a choisie, tout est enregistré, et ensuite nous écoutons ces premiers enregistrements et en discutons, aussi des sons des différentes langues.	45-60 min.
Quels médias les enfants connaissent-ils, lesquels préfèrent-ils, comment l'utilisent-ils, ont-ils des héros médiatiques et	Chacun note le nom d'un personnage connu, pourquoi il l'aime bien, dans quelle langue il l'a connu. Tout le groupe va en discuter par après.	20min.

Le rôle de la radio pour les enfants et des pièces radiophoniques !!	Enumérer les pièces connues ; en discuter et décider d'en écouter quelques unes ; analyse d'une pièce->contenu, organisation, personnages, conteur, effets, musique	70 min
Séances technique : comment fonctionne un appareil d'enregistrement	Workshop de bruits : la classe se répartit en 2 groupes qui doivent enregistrer différents bruits ; écoute et deviner les bruits de l'autre groupe	50 min
Répétition de l'analyse de la pièce radiophonique. Création d'histoires triangle en groupes de 3 élèves et présentation	Histoire triangle : À un sommet d'un triangle un élève commence à écrire une pièce, après trois min. le deuxième continue etc Les groupes sont rassemblés d'après les langues choisies. A la fin les histoires sont présentées au groupe classe, avec un résumé traduit pour la langue qui n'est pas connue par tout le monde.	60 min

Choix : quelle idée, quelle histoire peut être changée en pièce radiophonique, quelle langue choisir pour quelle partie ?	Brainstorming en grand groupe, en petit groupe avec discussion et décision quoi faire ? Prendre une des histoires, une idée ou élaboration d'une autre pièce	60 min
---	--	--------

Webfolio de Patricia et Clara

Ecole multilingue

all sprooche vum kand

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

Projet "Ecole Multilingue"

1. Contenus du projet; timing; ressources
2. Objectifs; mise en lien avec les réflexions faites pendant la formation et avec le Plan d'études
 - Connaissances
 - Compétences
 - Attitudes...
3. Documentation (textes, images, schémas, photos, enregistrements audio/vidéo...)
4. Evaluation; objectifs atteints?
 - Demander aux enfants / à leurs parents ou:
 - Analyser textes ou: enregistrements...
5. Publication (site web commun, exposition, brochure, présentation...) (?)
6. Clôture du projet (fête, exposition, cédérom, ... ?)

Alldag, Ritualer

Kalenner (Salutation, date, météo)

Tous les matins les enfants se saluent dans plusieurs langues, principalement dans leurs langues maternelles (esp., franç., allem., portug., serbo-cr., angl., et luxemb.). Après la salutation, les enfants énoncent la date du jour en prononçant les jours de la semaine en langue luxembourgeoise et portugaise.

Lorsqu'une occasion se présente, certains mots sont traduits du luxembourgeois en portugais: p.ex.: Lorsqu'un enfant dessine un coeur, l'institutrice demande à l'enfant (d'origine portugaise ou autre), de lui traduire le mot "coeur" dans sa langue maternelle.

Réflexions personnelles

Elaboration du projet

Projet "Ecole Multilingue"

Marionnettes

Nous avons plusieurs marionnettes en classes de différentes origines en classe :

- 1. Lucie**, petite fille d'origine luxembourgeoise, ne parlant que le luxembourgeois.
- 2. Sa cousine Mafalda**, arrivée du Portugal récemment, ne parlant que le portugais.
- 3. Madame la chanteuse**, un chat venu de Paris, ne parlant que le français.
- 4. Bientôt un escargot** va arriver dans la vie quotidienne des enfants. Il ne parlera que l'allemand.

Les enfants sont conscients que chacune de ces marionnettes a sa propre langue et qu'il faut qu'ils s'y adaptent. Depuis le début de l'année scolaire, les enfants, à tour de rôle, prennent Lucie pour une nuit chez eux et lui font vivre des aventures. « Lucie les raconte » le lendemain en classe. Ainsi, les enfants peuvent s'exercer en langue luxembourgeoise.

Avant les fêtes de fin d'année, le facteur du quartier est venu apporter une lettre pour Lucie. Sa cousine, Mafalda, lui écrivait qu'elle aller venir du Portugal pour lui rendre visite. Quelques jours plus tard, Mafalda est arrivée les bras chargés de bonnes choses à déguster. Sa maman ayant envoyé des produits typiquement portugais, afin que les nouveaux camarades de sa fille puissent en profiter: du bon fromage de chèvre, une bonne « choriça », des lupins et du pain « brôa ». Les enfants ont dégusté ces bonnes choses en classe, tout en essayant de prononcer le nom de ces produits en langue portugaise. Mafalda nous a également appris une chanson de Noël en portugais : « É Natal, é Natal ».

Depuis, Mafalda, s'est bien intégrée au sein de notre classe. Elle apprend quelques mots de luxembourgeois avec les enfants et les enfants (qui ne parlent pas le portugais), apprennent quelques mots de portugais. Mafalda, tout comme sa cousine, va passer la nuit chez les enfants et ne manque pas de raconter ses aventures de la veille. Elle raconte en portugais et les enfants traduisent en luxembourgeois pour ceux qui ne maîtrisent pas cette langue. A chaque fois, nous assistons à un échange linguistique qui s'avère très intéressant.

Nous sommes en train de prendre contact avec une classe de préscolaire au Portugal, afin d'instaurer une correspondance entre les deux classes. Les enfants découvriront que leurs correspondants du Portugal sont en fait les camarades d'école de Mafalda. Toutefois, cette correspondance ne tournera pas exclusivement autour de la marionnette mais sera basée sur des sujets spontanés.

Madame la chanteuse est passionnée par la musique. Elle vient souvent nous chanter des chansons en français et discute avec les enfants de tout et de rien. Dernièrement, elle a participé à la discussion sur le week end que le petit Arin a passé à Paris. Nous avons parlé de la tour Eiffel, du métro parisien.

La semaine dernière, elle nous a appris que la chanson que les enfants ont apprise en langue luxembourgeoise « Komm mäer ginn an de Bësch » existe aussi en langue française. Nous avons donc chanté « Promenons-nous dans les bois » grâce au petit chat d'origine française.

Finalement, un petit escargot va bientôt faire son apparition. Il ne parlera que l'allemand. Comme il s'agit d'un escargot, il parlera très lentement. Ceci permettra aux enfants de bien écouter et de découvrir cette langue qui les accompagnera tout au long de leur scolarité. L'introduction de ces marionnettes en classe a pour but de faire découvrir de nouvelles langues aux enfants, de leur faciliter l'apprentissage de celles-ci, de valoriser les langues maternelles des enfants et de les faire accepter par leurs petits camarades.

Popularity: 18

Webmaster:

7 Outils 'descriptifs'

7.1 Grille descriptive de formations C-IMOE-R

Contexte:

- initiateur(s)/ formateur(s) (statut, institution...);
- contexte politique et scientifique (politiques, travaux de recherche, autres projets dans lesquels cette formation s'insère / sur lesquels elle s'appuie);
- institutionnalisation et financement (organismes porteurs de la formation);
- contexte socioculturel;
- participants (et leur rapport à l'initiateur/ au formateur);
- descriptifs (textes décrivant la formation, rapports...).

Intentions :

- enjeux, finalités de la formation continue (quelle réponse à quels besoins ?)

Médiation:

- type de formation et conceptions sous-jacentes;
- contenus;
- modalités (séances prévues, endroit, calendrier, activités prévues en-dehors des séances, modes de travail);
- rôle du formateur (transmission, facilitation, médiation...).

Outils :

- textes, matériel didactique, fiches de travail, vidéos...

Effets réalisés:

- en termes de développement professionnel

Recherche/Evaluation :

- type de recherche/d'évaluation, questions de recherche, méthodologie, résultats (autres que les effets sur les enseignants).

(cette grille est utilisée aux chapitres 1 et 2)

7.2 Grille descriptive des enregistrements des projets plurilingues

(Rappel; les fiches descriptives se trouvent sous le point 6.3)

Enseignant(es)	
Classe	
Enregistrement : date / par qui	
Titre donné au projet plurilingue	
Situations filmées	
Vidéo 1	
Durée	
Contenus	
Vidéo 2	
Durée	
Contenus	

7.3 Grille descriptive des pratiques innovantes plurilingues

(utilisée au chapitre 9)

<p>Projet plurilingue mis en œuvre dans le cadre de la formation</p> <p><i>Titre :</i></p> <p><i>Langues:</i></p> <p><i>Objectifs:</i></p> <p><i>Activités et produits:</i></p> <p><i>Supports et aides:</i></p> <p><i>Effets auprès des élèves:</i></p>
<p>Autres pratiques reliées</p>
<p>Changements des pratiques d'après les participants</p>

7.4 Grille descriptive des 'thèmes personnels' des participants

(utilisée au chapitre 9)

'Thèmes personnels'

Ecole idéale plurilingue:

Problématiques :

Développement professionnel visé:

Propositions/sollicitations de la formatrice dans la ZPD :

Recherche sur la pratique:

Changements de représentation et de pratique selon le participant :

8 Outils 'd'analyse'

8.1 Grille d'analyse intermédiaire des séances de formation

A. Formation

Qu'est-ce qui a été différent par rapport au déroulement prévu ? Pourquoi ?

→ interventions?

Comment la séance a-t-elle été accueillie par les participants (contenus, outils, activités, organisation spatio-temporelle...) et quelles critiques, souhaits ont-ils formulés ? Quels besoins, potentialités et intérêts individuels ont été identifiés auprès des participants (par la formatrice) ?

→ interventions?

Est-ce que les intentions de la formatrice sont réalisées, c'est-à-dire est-ce que cela va dans le sens d'une co-construction de compétences pour une pédagogie plurilingue ?

→ interventions?

B. Recherche

Quels problèmes de recueil de données ? Est-ce que les données recueillies permettent de répondre aux questions de recherche ?

→ interventions?

Remarque : Les analyses intermédiaires se trouvent sous le point 5.1.3.

8.2 NVivo 8

8.2.1 Fiche de présentation

Statut: logiciel d'analyse de données qualitatives

Développeur: QSR International

Type de données : documents vidéo et audio, images, textes

Fonctions : analyse ou évaluation de contenu par codage et regroupement, par croisement, par mise en relation

Domaines d'utilisation: humanitaire, éducation, évaluation, sociologie, marketing, service clientèle, tourisme...

Langues: anglais, en espagnol, chinois simplifié, japonais et récemment français et allemand

Avantages: automatisation des tâches récurrentes liées à l'analyse, comme la classification, le tri et l'indexation de l'information; possibilité de collaborer même à l'échelle mondiale; possibilité de créer des arborescences, des graphiques, des modèles et des matrices

Source : www.qsrinternational.com. Brochure :

[http://www.qsrinternational.com/FileResourceHandler.ashx/RelatedDocuments/DocumentFile/457/NVivo8 Brochure French.pdf](http://www.qsrinternational.com/FileResourceHandler.ashx/RelatedDocuments/DocumentFile/457/NVivo8%20Brochure%20French.pdf)

8.2.2 Liste des catégories construites à l'aide de NVivo8




















Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On
accompagnement-sollici	0	0	09/08/2010 11:45
ajuster aux contingenc	0	0	29/09/2010 13:18
ajustements	9	36	15/06/2010 17:40
explications	3	8	13/08/2010 15:34
poser le cadre	0	0	29/09/2010 13:21
consignes	8	23	15/06/2010 17:57
préparer le transfert	0	0	29/09/2010 13:20
méta	8	18	15/06/2010 17:32
rappels et liens	3	10	10/08/2010 09:13
synthèse	3	8	10/08/2010 09:14
travailler dans la zpd	0	0	29/09/2010 13:18
confirmations	4	6	12/08/2010 10:43
pistes	4	16	10/08/2010 09:49
propositions et consei	7	17	11/06/2010 10:28
sollicitations	5	12	11/06/2010 10:27
soutien	1	12	10/08/2010 11:19
analyse enfants	2	3	11/06/2010 10:28
collaboration	2	8	29/09/2010 14:22
ressources, sens	3	24	18/06/2010 19:47
construction de sens	3	15	18/06/2010 19:37
ressources enfants	2	28	18/06/2010 18:32
voix	1	10	10/08/2010 09:14
rôle enseignant	2	12	18/06/2010 18:35
sens de l'activité scolai	1	6	18/06/2010 19:57
rédaction	1	4	18/06/2010 18:48
stratégies	2	13	29/09/2010 14:21
représentations apprent	0	0	11/06/2010 10:28
apprentissage de lang	3	5	13/08/2010 14:49
communication	3	13	11/06/2010 10:28
construction de sens	2	5	17/06/2010 08:53
soutien adulte	1	5	17/06/2010 08:53
storying	1	5	17/06/2010 08:53
gestion du plurilinguis	5	12	15/06/2010 18:15
compétence pluriling	2	3	16/06/2010 08:44
situations plurilingues	1	3	16/08/2010 22:23
hétérogénéité	1	3	10/09/2010 18:47
langues maternelles	3	3	11/06/2010 10:27
plurilinguisme	2	3	16/08/2010 22:30

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On
bilinguisme	2	3	16/06/2010 08:44
chance pour apprend	3	9	11/06/2010 10:28
reproduction sociale	4	12	11/06/2010 11:32
apprentissage préco	1	3	11/06/2010 11:32
changement social	1	3	16/08/2010 22:22
idéologies linguistiqu	1	3	16/08/2010 22:22
ressources	4	12	16/06/2010 08:44
représentations context	0	0	15/06/2010 18:53
contexte politique et in	3	6	11/06/2010 10:32
école	2	3	17/06/2010 08:53
collègues réticents	3	6	11/06/2010 10:27
ministère	3	7	11/06/2010 10:27
plan d'études (ancien)	4	9	11/06/2010 10:27
contexte socioculturel	3	3	15/06/2010 18:53
contextes des enfant	1	4	15/06/2010 18:15
représentations pratique	0	0	11/06/2010 10:30
apprendre	4	7	10/08/2010 11:27
apprendre à rédiger	2	3	18/06/2010 19:52
apprendre en situatio	3	6	10/08/2010 11:19
apprendre l'orthograp	3	3	07/08/2010 13:49
apprendre naturellem	2	4	10/08/2010 11:19
faire interagir les enfan	3	4	11/06/2010 10:27
travailler en groupe	5	19	16/06/2010 09:34
partir des enfants	7	16	11/06/2010 10:27
construire du sens	2	4	16/06/2010 08:44
faire participer aux dé	3	9	18/08/2010 11:50
partir de situations co	2	3	18/08/2010 11:50
utiliser, valoriser ress	3	5	15/06/2010 17:43
recourir à des personn	4	11	11/06/2010 10:27
impliquer les parents	5	13	11/06/2010 10:27
rencontrer des natifs	3	4	11/06/2010 10:27
repenser l'enseigne	5	11	16/06/2010 09:34
évaluer différemment	1	4	15/06/2010 17:57
partager	2	7	18/08/2010 11:50
prendre conscience	1	3	10/08/2010 09:13
répondre aux résistan	2	3	16/08/2010 22:23
travailler stratégies	2	4	18/08/2010 11:50
réfléchir sur les stratég	2	3	18/08/2010 11:50

Tree Nodes

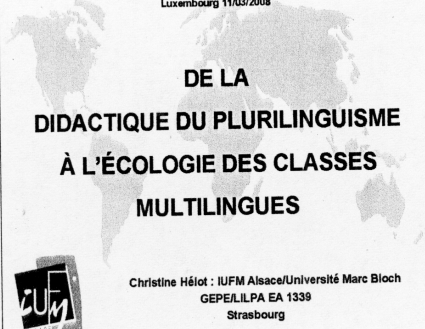
Name	Sources	References	Created On
 utiliser des livres, ress	4	10	16/08/2010 22:23
 vivre l'altérité	3	4	16/06/2010 09:19
 vivre le plurilinguisme	2	4	10/08/2010 11:19
 changer de langue	4	12	11/06/2010 10:28
 créer des outils ou pr	4	9	11/06/2010 10:27
 intégrer langues mate	3	3	13/06/2010 22:37
 parler leurs langues	4	6	11/06/2010 11:32
 s'exprimer librement	1	5	11/06/2010 11:32
 utiliser les langues mat	8	31	11/06/2010 10:27
 valoriser langues mate	6	13	11/06/2010 10:27
 réfléchir sur les langu	4	9	11/06/2010 10:27
 comparer les langues	3	5	11/06/2010 10:28
 s'ouvrir aux langues d	2	6	19/08/2010 15:50
 traduire	4	18	18/08/2010 11:50
 travailler la compéten	3	4	16/06/2010 09:39
 raconter des histoires	3	4	11/06/2010 10:27
 ritualiser	2	3	11/06/2010 10:27
 utiliser différentes lan	5	10	13/08/2010 15:34
 écouter, raconter, rédi	3	6	10/08/2010 11:19

4.11 Documents élaborés et utilisés par Christine Hélot


4.11.1 Présentation ppt

Christine Hélot chelot@noos.fr

Luxembourg 11/03/2008



**DE LA
DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME
À L'ÉCOLOGIE DES CLASSES
MULTILINGUES**



Christine Hélot : IUFM Alsace/Université Marc Bloch
GEPE/LILPA EA 1339
Strasbourg

INTRODUCTION (1)

- La diversité linguistique et culturelle : un des enjeux majeurs de l'éducation au XXI^{ème} siècle
 - Blanchet (2000) : « *La diversité culturelle n'est pas un chaos mais un système humain global interactif inductible ... Elle peut engendrer des conflits mais aussi des rencontres dynamisantes, enrichissantes* ».
- la diversité linguistique est de plus en plus visible dans la société mais les pratiques plurilingues sont peu reconnues à l'école
 - toutes les classes aujourd'hui sont multilingues : on ne peut donc plus continuer d'ignorer les langues des élèves à l'école
- Questions :
 - Comment l'institution scolaire peut-elle s'adapter aux changements sociaux, entre autres aux phénomènes migratoires ?
 - Comment peut-elle prendre en compte la diversité et la complexité des situations linguistiques ?

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg 2

INTRODUCTION (2)

- Les attitudes envers les langues et leurs locuteurs sont toujours idéologiques :
 - Ruiz (1984) : *Language as a resource, a right, a problem ?*
- Questions :
 - Comment aider les enseignants à comprendre les idéologies et relations de pouvoir qui sous-tendent les pratiques linguistiques, culturelles, identitaires ?
 - Quels modèles théoriques aident à analyser ces relations de pouvoir ?
 - Est-il possible de transformer ces relations au sein d'une classe ?
- Ex : Le projet de l'école de Didenheim en Alsace

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg 3

INTRODUCTION (3)

- C'est à l'école de s'adapter au défi de la pluralité et non aux élèves de s'adapter à une école encore très monolingue :
 - « *Quand la diversité linguistique devient la norme, les enseignants généralistes devraient comprendre qu'il est de leur entière responsabilité d'aider les élèves qui parlent une langue autre que celle de l'école* » (Bourne, 2003 : 29)
- Questions :
 - suffit-il de passer *De la didactique des langues à une didactique du plurilinguisme* (Billiez, 1998) ?
 - ou s'agit-il de faciliter un processus de changement social et éducatif ?
 - l'école comme agent de reproduction sociale et culturelle

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg 4

PLAN DE LA PRÉSENTATION

1. Les politiques linguistiques éducatives dans le contexte français
 - la prégnance de l'idéologie monolingue
 - le caractère inégalitaire des bilinguismes scolaires (Hélot, 2006)
2. De nouveaux modèles théoriques
 - Existe-t-il des modèles qui peuvent prendre en compte « *l'hybridité linguistique et culturelle du 21^{ème} siècle* » (García, 2004) ?
 - l'importance de la dimension sociale
3. Un exemple d'éducation à la diversité linguistique et culturelle
 - la notion d'empowerment

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg 5

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES ÉDUCATIVES

- Politique publique qui a largement négligé l'altérité culturelle et langagière des minorités scolaires
- L'intégration sociale passe par l'apprentissage prioritaire du français
- Le modèle de l'insertion sociale réussie est la francisation de l'immigré, son assimilation dans une totalité sociale affirmée comme homogène (Zirrotti, 2006)
- La priorité donnée à l'apprentissage de la langue nationale entrave l'ouverture aux autres langues
- L'altérité culturelle que représentent les langues de la migration n'est pas valorisée + ne fait pas partie des politiques éducatives
- Objectif des politiques linguistiques éducatives = améliorer l'enseignement des langues plutôt que gérer la pluralité

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg 6

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

- Longue tradition de l'enseignement des langues vivantes étrangères au niveau secondaire et à l'université
- Enseignement perçu comme peu efficace : (Bonnet 2002, Bonnet & al 2004)
- Depuis 2000 vaste plan de rénovation pour améliorer l'enseignement des langues à tous les niveaux :
 - précocité : depuis 2002 une LVE (ou LR) est enseignée à partir du CE1
 - diversification de l'offre de langues (8 au primaire par ex) pour réduire le premier choix de la plupart des élèves (LV1 anglais + LV2 espagnol)
 - diversification des approches : enseignement bilingue CLIL/EMILE
 - protection des langues régionales : enseignement bilingue paritaire
 - intégration des langues de l'immigration dans les curricula

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

7

L'IDÉOLOGIE DU MONOLINGUISME

- Elle traverse tous les dispositifs d'enseignement des langues
- Exemples :
 - programmes de 2002/2007 : *Le cas des enfants dont le français n'est pas la langue maternelle* (p. 87)
 - l'enseignement extensif de l'arabe inclus dans le choix des LVE au primaire depuis 1995
 - l'enseignement extensif des langues et cultures régionales
 - l'enseignement bilingue paritaire en Alsace

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

9

PARADOXES

- Les discours officiels insistent sur la nécessité de développer le plurilinguisme à l'école et l'éducation bilingue
- Or, certains élèves sont b/multilingues, mais leur bilinguisme est ignoré
 - « *La priorité politique n'est pas au bilinguisme acquis dans les espaces familiaux et relationnels* » (Zirrotti, 2006 : 89)
- Le caractère inégalitaire du bilinguisme scolaire :
 - le soutien offert aux élèves des sections internationales
 - le soutien offert aux élèves dans les sections européennes
 - le peu de soutien en L1 offert aux élèves qui parlent une langue minorée
- « *L'incontestable gaspillage interculturel à l'œuvre dans l'institution scolaire aujourd'hui* ». (Porcher et Groux, 2000 : 116)

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

9

RECHERCHE ET MODÈLES THÉORIQUES

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

10

LA DIDACTIQUE DES LANGUES

- Dabène (1994) : *Pour une didactique des situations plurilingues*
 - la prise en compte de l'environnement
 - l'intégration du répertoire communicatif des élèves
 - le décloisonnement des enseignements linguistiques
 - la bivalence des enseignants de langue
- Perregaux (2004) : *Pour une sociolinguistique scolaire*
 - une meilleure connaissance des phénomènes de variation linguistique, du bilinguisme, du multilinguisme
 - une éducation à l'interculturel
- Les travaux du Conseil de l'Europe :
 - la notion de compétence plurilingue (Coste, Moore & Zarate, 1997)
 - la diversité linguistique et l'éducation à la citoyenneté démocratique
 - l'éducation interculturelle

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

11

LE BI-MULTILINGUISME

- Deprez (1994) : « *Le champ des possibilités du bilingue n'est pas définissable comme résultant de l'addition de deux répertoires monolingues* » (p. 86).
- Cenoz and Genesee (1998) : Le multilinguisme est plus que la somme de ses diverses parties.
- Groujean (1999) : L'individu b/multilingue a plusieurs modes de communication à sa disposition selon la situation, etc.
- Pavlenko & Blackledge (2004) : *La négociation des identités en contexte multilingue*
- Garcia (2006) : *La notion d'hybridité dans les pratiques multilingues et l'identité*
- Creese and Martin (2003) : JBEB, vol 6: 3&4 : *L'écologie des classes multilingues : Il ne suffit pas de donner une place aux langues minorées dans le curriculum, il faut reconnaître les pratiques sociales et valoriser les savoirs de leurs locuteurs à l'école*

C. Hélot, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

12

L'APPRENTISSAGE EN CONTEXTE MULTILINGUE

- Castellotti (2001, 2002) : la relation LA/LE/LC dans les apprentissages
- Kenner (2004) Gregory et al (2004) : l'importance des divers contextes d'apprentissage des langues : maison, école, communauté, etc.
- Moll et al (1990, 1992) : la notion de *Funds of knowledge*
- Norton (1997, 2000) : La notion d'identité sociale dans l'enseignement /apprentissage plutôt que celle de motivation individuelle
- Kramsch (2002) : la notion de socialisation langagière plutôt que celle d'acquisition
- Cummins (2006) : *Identity texts* pour travailler la dimension identitaire des langues minorées.

C. Häsel, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

13

DÉCONSTRUIRE LES IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES

- Pennycook, *Critical Applied Linguistics* (2001 : 5) :
« *The most significant aspect of critical work is an engagement with political critiques of social engagement ... critical work has to engage with questions of inequality, injustice, rights and wrongs... taking social inequality and social transformation as central to one's work* » (p. 5).
- Heller, *La sociolinguistique critique* (2002 : 76) :
« *Une analyse critique des données découvertes sur le terrain suppose une identification des sources de pouvoir et de valeur, des manières de les distribuer, et des stratégies des acteurs autour de ces ressources, aussi bien que des conséquences pour qui et quand* ».

C. Häsel, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

14

UNE APPROCHE CRITIQUE EN FORMATION D'ENSEIGNANTS

- Comment aider les enseignants à prendre la mesure de l'influence du contexte social, économique et politique dans lequel ils/elles travaillent ?
« *Ceci implique une capacité réflexive exercée sur le monde et une connaissance de ce monde, au premier chef la société dans laquelle on rencontre autrui... Comment éduquer nos enfants à une éthique de l'altérité si nous refusons cette altérité dans notre propre société, à nos concitoyens et à nos enfants eux-mêmes ?* » (Blanchet, 2004 : 13)
- Il s'agit donc de porter
 - une attention plus grande aux acteurs, pratiques, contextes dénués de pouvoir
 - de placer le praticien au cœur des investigations didactiques et pédagogiques
 - d'encourager la transformation de l'école à partir du terrain
 - perspective montante plutôt que traditionnelle imposition des choix éducatifs par le haut

C. Häsel, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

15

LES IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES

- Comprendre les idéologies linguistiques à l'œuvre dans la société et à l'école = les relations entre langue, pouvoir, identité
- Les langues n'ayant pas toutes la même valeur dans la société et à l'école peuvent être synonymes d'exclusion, de discrimination
- Ce sont les idéologies linguistiques qui empêchent le développement d'espaces régis par des échanges multilingues
- « *Attitudes values and beliefs about language are always ideological, and involved in social systems of domination and subordination of different groups. Schools are, in their work of teaching the standard national languages, responsible for one of the most prevalent linguistic ideologies - constructing a unidirectional link between language and ethnicity. And so, language ideologies are responsible for the closing of spaces for multilingual practices in schools* » (García et al, 2006 : 37).

C. Häsel, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

16

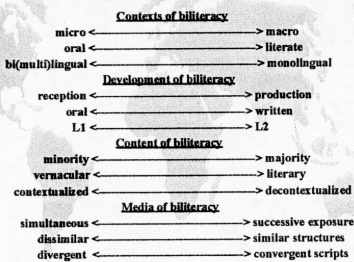
LA NOTION DE POUVOIR

- Le modèle de Hornberger (2003)
 - *Continua of biliteracy : An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and practice in Multilingual Settings (Multilingual Matters)*
 - permet de comprendre comment ses propres pratiques au sein d'une classe peuvent contribuer à maintenir les relations de pouvoir en place ou à les remettre en question :
- « *This is particularly important for teachers as they teach linguistically diverse students. Critical reflexion about language and power in and out of the classroom can allow new speakers, readers and writers of a language to see that the value placed on particular languages and varieties are not fixed, but socially and culturally constructed. This can make classrooms places where a diversity of language practices can be valued and given voice* »
(Hornberger et al, 2003 : 40)

C. Häsel, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

17

Continua of Biliteracy (Hornberger, 2003) Traditionally less <-----> more powerful



C. Häsel, IUFM Alsace-UMB
Strasbourg

18