

ÉTUDES ET CONFÉRENCES

Frühe mehrsprachige Bildung

L'éducation plurilingue dans la petite enfance

Sammlung der Beiträge der Konferenz zur frühen mehrsprachigen Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung

Recueil des contributions de la conférence sur l'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance au Luxembourg

Der nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kinder- und Jugendbereich – sowie darin inbegriffen die Leitlinien zur frühen mehrsprachigen Bildung – betonen die Bedeutung einer gelebten Mehrsprachigkeit sowohl als grundlegendes Bildungsprinzip als auch als pädagogisches Ziel in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung.

Die Konferenz zur frühen mehrsprachigen Bildung fand am 30. März 2017 im Forum Geesseknäppchen statt. Mehr als 350 Teilnehmer/-innen verfolgten die Expertenvorträge am Vormittag sowie die Vorstellung einiger praktischer Beispiele der Piloteinrichtungen, die ihre Erfahrungen aus der Pilotphase von 2016 präsentierten. Am Nachmittag haben davon 220 Personen an den Arbeitsgruppen zu verschiedenen Aspekten der frühen mehrsprachigen Bildung teilgenommen.

Le cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes – ainsi que les lignes directrices qu'il contient sur l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance – soulignent l'importance d'un plurilinguisme vécu en tant que principe éducatif fondamental et objectif pédagogique dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

La conférence sur l'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance s'est déroulée le 30 mars 2017 au Forum Geesseknäppchen. Le matin, plus de 350 participant(e)s ont suivi les interventions des expertes ainsi que la présentation de quelques exemples pratiques relatifs à l'expérience des crèches-pilotes en 2016. L'après-midi, 220 personnes ont participé aux ateliers sur les différents aspects de l'éducation plurilingue dans la petite enfance.

Inhaltsverzeichnis / *Index*

Vorwort / <i>Préface</i>	4
I Mehrsprachige Bildung / <i>L'éducation plurilingue</i>	7
I.1 Auf Augenhöhe mit Kindern: Über die Schlüsselkompetenz Dialogfähigkeit – Gudula List	8
I.2 Der Begriff Sprachbildungspolitik oder: Wie sich Mehrsprachigkeit in einer Betreuungseinrichtung für Kleinkinder gestalten lässt – Christine Hélot	16
I.1 <i>Sur un pied d'égalité avec les enfants: la capacité de dialogue comme compétence clé</i> – Gudula List	27
I.2 <i>La notion de politique linguistique éducative ou comment penser le multilinguisme dans une structure de la petite enfance</i> – Christine Hélot	35
II Arbeitsgruppen / <i>Ateliers</i>	47
II.1 Dialoge mit Kindern führen – Petra Best	48
II.2 Und wenn man mit Sprachen spielen würde? – Christiane Perregeaux	48
II.3 Sprache aus den Kindern herauskitzeln: Erzählen, Kollaborieren und Ko-konstruieren mit digitalen Medien – Claudine Kirsch	48
II.4 Beobachtung und Dokumentation des Spracherwerbsprozesses – Antoinette Beffort, Maryse Pauly, Flore Schank	49
II.5 Bildungspartnerschaft und Vernetzung – Martine Wiltzius	52
II.6 Austausch mit den Pilotcrèches – Leiterinnen und Personal aus den Pilotcrèches	52
II.1 <i>Conduire des dialogues avec les enfants</i> – Petra Best	55
II.2 <i>Et si on jouait avec les langues?</i> – Christiane Perregeaux	55
II.3 <i>Faire parler les enfants: raconter, collaborer et co-construire grâce aux médias numériques</i> – Claudine Kirsch	55
II.4 <i>L'observation et la documentation des processus d'acquisition du langage</i> – Antoinette Beffort, Maryse Pauly, Flore Schank	56
II.5 <i>Le partenariat éducatif et la mise en réseau</i> – Martine Wiltzius	59
II.6 <i>Échange avec les crèches-pilotes</i> – Chargées et personnel des crèches-pilotes	59

Impressum

Editor Service National de la Jeunesse

Layout und Realisation reperes.lu **Erscheinungsjahr** 2018

Vorwort

Mehrsprachigkeit ist und war schon immer ein wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Praxis in den Luxemburger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Mit dem seit Oktober 2017 in Kraft getretenen Regierungsprogramm zur frühen mehrsprachigen Bildung erfährt dieser Arbeitsbereich noch einmal besondere Aufmerksamkeit.

Die Konferenz zur frühen mehrsprachigen Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung vom 30. März 2017 verfolgte den Anspruch, die Auseinandersetzung der pädagogischen Fachkräfte mit dem Thema Mehrsprachigkeit zu intensivieren sowie die Ergebnisse der von März bis Dezember 2016 durchgeführten Pilotphase vorzustellen und damit konkrete Anregungen für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis zu geben.

Die erste Referentin, Prof. Dr. Gudula List, betonte in ihrem Vortrag die Wichtigkeit einer feinfühligsten, dialogischen Grundhaltung. In der non-formalen Bildungsarbeit geht es vor allem darum, den Kindern als gleichberechtigten und aktiven Kommunikationspartnern zu begegnen, ihre Perspektiven und Bedürfnisse wahrzunehmen und anzuerkennen und dabei eventuell auch die eigene Sichtweise – als eine neben anderen – zurückzustellen und zu hinterfragen.

Prof. Dr. Christine Hélot ging dann auf die Rolle der Familiensprachen in der frühkindlichen Bildung ein, die einen wichtigen Teil der kindlichen Identität und Erfahrungswelt ausmachen. Indem pädagogische Fachkräfte bewusst reflektieren, welchen Stellenwert sie den verschiedenen Sprachen im Betreuungsalltag beimessen, betreiben sie auch selbst aktiv ‚Sprachenpolitik‘. Offizielle Programme definieren zwar einen gewissen Rahmen, schließlich liegt es aber bei den Teams in den Einrichtungen, wie sie diesen Rahmen für sich interpretieren und konkret zur Anwendung bringen.

Die folgenden Beiträge von Claudia Seele, der *Crèche Margréitchen*, dem *International Kindergarten* und der *Crèche Bierdener Butzen* hatten zum Ziel, konkrete Einblicke in den Ablauf und die Ergebnisse der Pilotphase von 2016 zu geben. Sie wurden bereits in der pädagogischen Handreichung zur frühen mehrsprachigen Bildung publiziert und werden daher hier nicht noch einmal abgedruckt.¹

Zusätzlich zu einer umfassenden Standbesichtigung, auf der verschiedene Träger und Organisationen der Luxemburger Bildungs- und Betreuungslandschaft sich und ihre Arbeit – nicht nur in Bezug auf das Thema Mehrsprachigkeit – vorgestellt haben, wurde das Tagungsprogramm durch sechs Workshops am Nachmittag abgerundet. Die Teilnehmenden konnten hier verschiedene Aspekte des Themas vertiefen, zum Beispiel die Frage der Bildungspartnerschaft mit den Familien, die Beobachtung und Dokumentation sprachlicher Bildungsprozesse oder die Gestaltung dialogischer Interaktionen im Alltag. Auch ein intensiverer Austausch mit Vertreterinnen der Pileteinrichtungen war dabei möglich.

Insgesamt bot die Tagung reichhaltige Gelegenheiten zum Austausch und zur Reflexion, die es in Zukunft fortzuführen gilt, um die Umsetzung und Weiterentwicklung der frühen mehrsprachigen Bildung in den Luxemburger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen weiter zu unterstützen.

Claudia Seele
Service National de la Jeunesse, Division Développement de la Qualité

¹ Die pädagogische Handreichung zur frühen mehrsprachigen Bildung ist auf Deutsch und Französisch erschienen und findet sich als PDF, ebenso wie die auf der Tagung gezeigten Videos, auf der Seite: http://www.enfancejeunesse.lu/de/archives/edu_plurilingue/pratiques

Préface

Le plurilinguisme est et a toujours été une composante importante de la pratique pédagogique des structures d'éducation et d'accueil luxembourgeoises. Le programme gouvernemental sur l'éducation plurilingue dans la petite enfance, entré en vigueur en octobre 2017, attire une nouvelle fois l'attention sur ce sujet.

La conférence sur l'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance du 30 mars 2017 avait pour ambition d'intensifier la discussion des pédagogues sur le thème du plurilinguisme et de présenter les résultats de la phase pilote réalisée de mars à décembre 2016, afin de donner des pistes concrètes de développement de la pratique pédagogique.

La première intervenante, prof. Dr Gudula List, a souligné l'importance d'une attitude faite de sensibilité et de dialogue. Le travail éducatif non formel consiste avant tout à traiter les enfants comme des égaux et des partenaires de communication actifs, à discerner et reconnaître leurs points de vue et leurs besoins et éventuellement à repousser et à interroger son propre point de vue – comme un parmi d'autres.

Prof. Dr Christine Hélot a ensuite abordé le rôle des langues familiales dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance, celles-ci constituant un élément important de l'identité et de l'expérience de l'enfant. En prenant conscience de l'importance qu'ils accordent aux différentes langues dans leur pratique quotidienne, les pédagogues mènent eux-mêmes une politique linguistique active. Certes, les programmes officiels définissent un certain cadre, mais il revient aux équipes des différentes structures de l'interpréter et de le mettre concrètement en application.

Les communications de Claudia Seele, de la *Crèche Margréitchen*, de *l'International Kindergarten* et de la *Crèche Bierdener Butzen*, avaient pour objectif de donner des exemples concrets de déroulement et de résultats de la phase pilote de 2016. Ces exemples ont déjà été publiés dans le guide pédagogique sur l'éducation plurilingue dans la petite enfance et ne sont donc pas reproduits à nouveau ici.¹

Dans le cadre de la conférence, différentes structures gestionnaires et organisations d'éducation et d'accueil luxembourgeoises tenaient des stands où elles se présentaient et expliquaient leur travail – pas seulement en lien avec le plurilinguisme. L'après-midi, six ateliers venaient agrémente le programme de la conférence. Les participant(e)s ont pu y approfondir différents aspects du plurilinguisme, par exemple la question du partenariat éducatif avec les familles, l'observation et la documentation des processus éducatifs linguistiques ou la conception de dialogues interactifs au quotidien. Ils ont également pu échanger avec les représentantes des structures pilotes.

Dans l'ensemble, la conférence a offert de nombreuses possibilités d'échanges et de réflexion qu'il faudra poursuivre afin de favoriser la mise en œuvre et le développement de l'éducation plurilingue dans les structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance au Luxembourg.

Claudia Seele
Service National de la Jeunesse, Division Développement de la Qualité

¹ Le guide pédagogique sur l'éducation plurilingue dans la petite enfance, en français et en allemand, au format PDF, ainsi que les vidéos projetées lors de la conférence, sont disponibles à l'adresse : http://www.enfancejeunesse.lu/fr/archives/edu_plurilingue/pratiques



**I Mehrsprachige
Bildung**
*L'éducation
plurilingue*

Mehrsprachige Bildung

I.1 Auf Augenhöhe mit Kindern : Über die Schlüsselkompetenz Dialogfähigkeit

Gudula List

Der deutsche Entwicklungspsychologe William Stern veröffentlichte 1914 seine „Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr“ (Stern 1967). Für die nachfolgende Entwicklungspsychologie ist dieses Buch sehr wichtig geworden. Es enthält viele der Tagebucheinträge, die das Ehepaar Stern jahrelang aufgrund von Beobachtungen ihrer drei Kinder akribisch aufgezeichnet hat. Und zwar über alles Erdenkliche: Die kindlichen Reaktionen auf die Umwelt, Sprachäußerungen, ihre Wahrheitssuche und Lügengeschichten, Phantasien, Ängste, Gefühle. Das Buch ist annähernd 500 Seiten stark. Ganz gegen Ende steht, unter der Überschrift ‚Das Kind und der Andere‘, eine seltsame Bemerkung. Sie vermittelt den Eindruck als sei der Autor über sich selbst erschrocken. Über das ganze Buch hinweg, schreibt er, sei stillschweigend vorausgesetzt worden, dass es so etwas wie ein isoliertes, auf sich selbst bezogenes Dasein eines Individuums überhaupt gebe. Und weiter: „Eine solche Konstruktion entfernt sich weit von der Wirklichkeit. Vom ersten Tage an ist das Eingebettetsein in eine Gemeinschaft eine fundamentale Lebensstatsache. Der ‚Andere‘ gehört zum Dasein des Kindes nicht minder wesentlich als das eigene Selbst“ (ebd., S. 459).

Wie Recht der berühmte Autor damit doch vor mehr als 100 Jahren hatte! Auch der Spracherwerb ist gemeinschaftlich geleistete Arbeit. So spielt das Thema ‚Ich und die Anderen im Dialog‘ eine wichtige Rolle auch in der Frühpädagogik.

Wie steht es mit den Interessen der interdisziplinären Spracherwerbsforschung am Dialog mit Kindern?

Ich kann die Verblüffung des William Stern über sein eigenes Versäumnis sehr gut nachvollziehen. Auch in jüngerer Zeit haben sich die Linguistik, wie auch die Mainstream-Psychologie und selbst die Pädagogik jeweils ganz ähnlich verhalten. So konzentriert sich die Linguistik vorrangig auf die Sprachen als Struktursysteme, und nimmt erst nachgeordnet die Menschen in den Blick, die mit diesen Systemen mehr oder weniger anspruchsvoll umzugehen lernen. Die psychologische Spracherwerbsforschung interessiert sich eher dafür, was Kinder allmählich an Sprache produzieren können, als dass sie sich intensiv auf die Kontexte einließe, in denen Verstehen und Sprechen geschehen. Und auch die Pädagogik schaut vor allem auf den ‚Output‘, also auf die verbalen Äußerungen der Kinder und fragt eher abgelöst hiervon nach dem notwendigen ‚Input‘. Dabei sollte sie doch von vornherein die Interaktionen zum Thema machen, die kindlichen Spracherwerb überhaupt erst ermöglichen.

Es gibt allerdings auch einige Wissenschaftler, vor allem aus den nordischen Ländern¹, die genau dies beklagen: die Geringschätzung des Dialogs als dem fundamentalen Ereignis zwischenmenschlicher Verständigung. Ihre Publikationen zielen alle auf das Thema Dialog und richten sich kritisch gegen herrschende Positionen vor allem in der Linguistik (z. B. Linell 2009). Erfrischend polemisch werden diese als „monologistisch“ bezeichnet. Sprache würde hier als eine vorgefertigte Instanz vorausgesetzt, die die Individuen dann nachgeordnet zu bedienen lernen müssten. Dabei sei es doch umgekehrt so, dass Sprache *entstünde*, oder sich zumindest immer wieder neu dort entwickle, wo Menschen durch gemeinsames Handeln Bedeutungen schaffen – in situierten Dialogen also. Ein ganz ähnliches Unbehagen scheint es im Feld der Früherziehung zu geben. Nur reibt man sich hier eher an praktischen Erfahrungen in frühpädagogischen Einrichtungen.

Zum Beispiel an der Erfahrung mit solchen Instrumenten wie Sprachentwicklungstabellen. Manche mögen in der guten Absicht motiviert sein, diejenigen Kinder zu identifizieren, die besonderer Förderung bedürfen. Sie sollen Entscheidungen ermöglichen, ob den beobachteten Problemen mit gezielter pädagogischer Förderung beizukommen ist oder eher eine Therapie erforderlich wird. Aber gerade solche Entscheidungen leisten diese Instrumente ja in aller Regel nicht.

Die Kritik an diesen Messverfahren hebt einen fundamentalen Aspekt hervor. Sie fordert die verstärkte Beachtung des Dialogs und reklamiert ihn als Königsweg des förderlichen Umgangs mit Kindern: Eine isolierte Beurteilung der sprachlichen Entwicklung trennt die verbalen Kapazitäten der Kinder ab von ihrer Biografie, ihren Interessen, ihren Interaktionsbedürfnissen, von ihrer allgemeinen Entwicklung. Die Kinder werden in Mustern verortet, die auf

¹ Prominente Namen sind z. B.: Ragnar Rommetveit, Stein Bråten, Colwyn Traverthen.

abstrakten Sprachstrukturen und normativen Entwicklungsverläufen basieren. Dagegen wäre es doch umgekehrt sinnvoll, Kinder dabei zu beobachten und zu begleiten, wie sie gemeinsam mit anderen bei Problemlösungen und bei der Gestaltung von Situationen immer neue Möglichkeiten ausprobieren, wie sie mit ihrem ganzen Verhalten (dem sprachlichen, aber nicht nur mit diesem) auszudrücken lernen, was sie *meinen*, und wo sie zeigen können, wie sie was *verstehen*, kurzum: wie sie die Sprache als Werkzeug für ihr Leben benutzen.

In der Praxis der Kindertagesbetreuung

Es können also Irritationen aus folgendem Widerspruch entstehen: einerseits müssen Erzieherinnen und Erzieher mit Verfahren und Beurteilungen umgehen, die als vorgezogener Schulstoff empfunden werden, und andererseits ist man doch der Überzeugung, dass es in frühpädagogischen Einrichtungen um die Unterstützung von kreativen Selbstlernprozessen bei Kindern und in Kindergruppen geht.

Ein weiterer Auslöser für Unbehagen dürften die recht unbefriedigenden Befunde sein, die sich für eine *additive* Förderung von Sprachfertigkeiten erwiesen haben, die abseits vom Alltag in den Einrichtungen durchgeführt wird.² Geschieht hier doch ganz Ähnliches: Verbale Teilleistungen werden einem isolierten Training unterzogen und Sprache wird vom Interesse und vom Leben der Kinder abgetrennt. Hierzu sind Kinder nicht so leicht motivierbar. Erwachsene lassen sich durchaus dafür gewinnen, ins Sprachlabor zu gehen, um beispielsweise an ihrer Aussprachefähigkeit in einer Fremdsprache zu feilen. Aber drei- oder vierjährige Kinder wollen etwas ganz Anderes als ‚Sprache lernen‘. Sie wollen sich verständigen, sich mit anderen auseinandersetzen und innerhalb von Handlungskontexten mit Sprache etwas zuwege bringen.

Alltagsintegrierte Sprachförderung ist also gefragt. Deshalb erscheint der *Dialog* zwischen Erzieherinnen und Kindern und innerhalb von Kindergruppen als *die* Situation, in der Sprachförderung (und mehr als das) gedeihen kann. Es gibt hierzu nützliche Berichte aus vielerlei Projekten (Jampert et al. 2009; Weltzien & Kebbe 2011; Best et al. 2011; Förster, Hammes-Di Bernardo & Wünsche 2012). Ich möchte mich im Folgenden jedoch vor allem mit den Ansprüchen an die *dialogische Haltung* der Fachleute auseinandersetzen (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch 2011; Deutsches Jugendinstitut 2014).

Ansprüche an die dialogische Haltung von Erzieherinnen und Erziehern

Dazu will ich das entsprechende Modul ‚Der Austausch mit Kindern‘ aus den im Deutschen Jugendinstitut entwickelten „Bildungs- und Lerngeschichten“ heranziehen (Leu et al. 2007, S. 110-123). Dialogische Haltung wird dort charakterisiert als: wertschätzend, erkundend, offen fragend, aktiv zuhörend. Diese Haltung soll sich in partnerschaftlicher Interaktion auf Augenhöhe, durch gemeinsames Planen und Tun realisieren, geleitet von ernsthaftem Interesse an dem, was die Kinder hierzu beitragen. Erzieherinnen sollen sich auf die Sichtweisen der Kinder einstellen, dabei selbst authentisch sein, um in Ruhe, gemeinsam mit den Kindern, Verständnis für Inhalte zu konstruieren und Lösungen für Probleme zu finden. Die Voraussetzung dafür, dass Erzieherinnen „sich auf gemeinsame Denkprozesse und neue Einsichten einlassen können“ sei die Bereitschaft, eigene Sichtweisen als persönlich geprägt, und nicht per se als die richtigeren wahrzunehmen, sie – wie es heißt – „nicht gegen, sondern neben die des Dialogpartners zu stellen“ (ebd., S. 121).

Das sind wahrlich hohe Ansprüche. Sie werden derzeit vielfach umschrieben und ausformuliert. Für die „Bildungs- und Lerngeschichten“ und manch andere Projekte sind sie inspiriert von dem frühpädagogischen Bildungsprogramm, das in den 1990er Jahren in Neuseeland unter der Federführung von Margaret Carr und Helen May entwickelt worden ist (Carr 1998).

Neben diesem übt ein weiteres Projekt international ähnlich andauernden Einfluss aus: Eine umfangreiche britische Längsschnittstudie, die 2003 publiziert wurde und viele Interaktionen und Handlungen von Erzieherinnen in über 100 Kitas aufgezeichnet und bewertet hat (Sylva et al. 2003). Für besonders förderliche Interaktionen wurde dabei die Bezeichnung ‚*sustained shared thinking*‘ (nachhaltige gemeinsame Denkanstrengung von Erzieherinnen und Kindern) geprägt. Diese Formel wird seither immer wieder als die griffige Zusammenfassung für die Ansprüche an eine dialogische Haltung von Erzieherinnen und Erziehern aufgefasst und empfohlen.

² Belege hierfür finden sich z. B. bei: Hoffmann et al. 2008; bei Wolf, Stanat & Wendt 2011 oder bei Kuger, Sechtig & Anders 2012.

In einer Folge-Untersuchung hierzu sind die erfolgreichsten der besuchten Einrichtungen noch einmal über einen längeren Zeitraum intensiv im Hinblick auf die Interaktionen zwischen den Erzieherinnen und den Kindern beobachtet worden (Siraj-Blanchford et al. 2002). Es kam ein sehr ernüchterndes Ergebnis dabei heraus: Selbst in den als hervorragend beurteilten Einrichtungen machten diejenigen Interaktionen, die als ‚*sustained shared thinking*‘ klassifiziert werden konnten, einen verschwindend geringen Anteil aus. Gerade die als besonders fördernd eingeschätzten längerfristigen Passagen mit anregenden Fragen von Erwachsenen und Kindern und gegenseitigem Bezug aufeinander waren also nur selten in der Realität anzutreffen. Dagegen überwogen auch in diesen Einrichtungen auf Seiten der Erzieherinnen direkte Handlungsanweisungen, fordernde Vorgaben, rechtfertigende Erklärungen des eigenen Verhaltens und geschlossene Fragen, die sich mit ja oder nein oder auch schlicht nonverbal beantworten lassen. Inzwischen gibt es für diesen Befund manche Bestätigung, auch in deutschen Untersuchungen (z. B. König 2009; Briedigkeit 2011; Fried 2011; vgl. auch List 2015, S. 131-141).

Die gute Nachricht aus den britischen Studien: Es gibt offenbar neben dem wünschenswerten Ideal des ‚*sustained shared thinking*‘ noch andere Wirkfaktoren, die erfolgreiche Kindergartenpraxis hervorbringen und erfreuliche Lernprozesse bei Kindern nach sich ziehen können. Die irritierende Nachricht aber ist: Denken wir vielleicht nicht ehrlich oder realistisch genug nach, wenn wir die Merkmale und Ansprüche an dialogische Haltung und dialogische Kompetenz von Erzieherinnen einfach nebeneinanderstellen? Stehen die verschiedenen Merkmale, wie sie etwa in den „Bildungs- und Lerngeschichten“ beschrieben werden, tatsächlich auf einer und derselben Ebene, so dass sie in *einer* Formel, eben ‚*sustained shared thinking*‘, zusammengefasst werden können?

Die eine Seite dieser Ansprüche: Wertschätzung, aktives Zuhören, ernstgemeinte Fragen

Ich möchte das bezweifeln. Mir scheint, dass in dieser Ansammlung von Kennzeichnungen für dialogische Haltung zumindest zwei Komplexe unterschieden werden müssen. Für den einen eignet sich ‚*sustained shared thinking*‘ gut als Oberbegriff: wertschätzende, erkundende Haltung, offene, aktiv zuhörende Hinwendung, ernsthaftes Interesse an dem, was Kinder zum gemeinsamen Planen und Tun beitragen. Ich will ein Beispiel dafür geben, wie all dies fabelhaft realisiert werden kann.

Es stammt aus dem im Deutschen Jugendinstitut entstandenen Material „Dialoge mit Kindern führen“ (Best et al. 2011, S. 72):

Marvin (2;10) unterhält sich mit seiner Erzieherin beim gemeinsamen Mittagessen:

Marvin: „Essen fällt in Bauch.“

Erzieherin: „Ja, genau, in die Speiseröhre, hinter deinem Mund, durch den Hals bis nach unten.“
Sie fährt dabei mit dem Finger über die entsprechenden Körperteile bei Marvin.

Marvin: „Das ist ein Rohr.“

Erzieherin: „Der Apfel geht durch das Rohr ... Und, wohin geht der Apfel, Marvin?“

Marvin (lacht): „In den Bauch.“

Erzieherin: „Genau. Die Speiseröhre fängt im Hals an, geht durch den Körper bis in den Magen.
Und der ist im Bauch.“ (Sie fährt mit dem Finger den Weg der Speiseröhre nach.)

Marvin: (nimmt noch ein Stück Apfel) „Geht in Mund (schluckt), in Rohr (Pause, lacht), in Bauch.“ (Dabei zeigt nun auch Marvin auf die Körperteile.)

Erzieherin: „Ja. Soll ich auch einen Apfel essen, Marvin? Ich hab auch ne Speiseröhre, wo der Apfel durch kann.“

Marvin (laut): „Ja.“ (Er gibt ihr einen Apfel vom Teller.)

Erzieherin: „Dankeschön!“ (Pause) „Jetzt habe ich ihn mit den Zähnen gekaut und der Apfel ist durch meine Speiseröhre in den Bauch gerutscht.“ (Sie zeigt es an ihrem Körper). „Jetzt ist er weg.“ (Sie lacht.)

Marvin lacht auch und nimmt sich noch einen Apfel.

Hier stimmt alles : Eine Neugierde regt sich zunächst bei dem Kind selbst, die Erzieherin greift das auf und liefert nun ihrerseits interessante Informationen und offene Fragen. Das Kind ist fasziniert und steuert nun auch Vermutungen bei. Das ist ein gelungenes Beispiel für ‚sustained shared thinking‘.

Solche dialogischen Interaktionen, die im besten Falle aus Fragen entstehen, die Kinder selber stellen, lassen sich ohne großen Aufwand und mit Phantasie auf allen Seiten zu Situationen gestalten, in denen wirklich gemeinschaftliches Denken und Handeln möglich wird.

Die andere Seite: Selbstreflexion und Biografiearbeit

Die Ansprüche an eine dialogische Haltung von Erzieherinnen und Erziehern zielen aber auch noch auf eine andere Kategorie von Qualitäten ab : sich authentisch einbringen, die eigenen Sichtweisen als persönlich geprägt, nicht als die objektiv richtigeren wahrnehmen, sie neben, nicht gegen die Sichtweisen der Kinder stellen. Das ist leichter gewünscht als getan. Es betrifft die Vergewisserung über eigene Haltungen und gewachsene Überzeugungen und erfordert eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie. Menschen, die mit Kindern leben, und ganz besonders Menschen, die dies im professionellen Auftrag tun, sind gut beraten, ihre eigene Entwicklung zu reflektieren. Sie können sich dann klarmachen, dass sie nicht nur die Kinder vor sich haben, mit denen sie arbeiten. Sie sind immer auch mit sich selbst, mit ihrer eigenen Kindheit und Weiterentwicklung konfrontiert.

Ich möchte hier eine Szene einfügen, die in einem kleinen Aufsatz von Lothar Klein beschrieben wird und verkürze sie etwas (Klein 2012) :

Eine Gruppe von Kindern, vier und fünf Jahre alt, spielt vergnügt im Waschraum der Kita. Mit dabei ist auch Sebastian, knapp zwei Jahre alt. Die Erzieherin sucht ihn, weil sie ihn noch rasch vor dem Mittagessen wickeln möchte und findet ihn schließlich im Bad bei den älteren Kindern. Alle sind nackt, das Bad steht unter Wasser.

Wie geht es der Erzieherin in diesem Moment? Ist sie überrascht, genervt, peinlich berührt, und warum? Wie würden Sie selbst ganz spontan in dieser Situation reagieren?

In dem Text wird nun beschrieben, dass die Erzieherin ihre Überraschung zurückstellt und sich bemüht, bewusst wahrzunehmen, dass die Kinder Spaß an der Szene haben. Vielleicht kam ihr zunächst die Frage in den Sinn, wie sie das alles wieder trocken kriegt, und dann : alle Kinder ohne Kleider, das ist heikel ! Sie versucht jedoch, ihre verunsichernden Gedanken zurückzuhalten. „Hier ist es ja ganz nass und ihr seid alle nackt!“ Die Kinder bestätigen : „Ja, wir spielen Schwimmbad, und Sebastian ist im Babybecken.“ „Und eure Kleider habt ihr ausgezogen?“ „Ja, die dürfen doch nicht nass werden, und Sebastian darf nicht mit Windeln ins Babybecken, die machen das Wasser schmutzig, deswegen haben wir sie ihm ausgezogen.“

Die Erzieherin in dem Text bemüht sich also, den Spaß und zugleich auch die Ernsthaftigkeit des Spiels wahrzunehmen. Sie erkennt, wie konsequent die Kinder ihre Idee entwickelt haben, wie gut sie Sebastian einbeziehen konnten, und wie vernünftig sie Regeln einhalten, die im Schwimmbad gelten. Sie hütet sich also, die Szene etwa so zu beenden : „Jetzt, Kinder, schließt das Schwimmbad aber, und das Wasser lassen wir auch ab.“ Dagegen lässt sie sich auf die Überlegungen der Kinder ein und spricht mit ihnen darüber, dass es im Schwimmbad gefährlich sein kann, wenn man auf der Nässe ausrutscht. So entsteht ein geteiltes Arbeitsinteresse, und die Kinder helfen schließlich bereitwillig beim Säubern.

Solche Bemühungen, die Blickrichtung der Kinder einzunehmen, sich ‚auf Augenhöhe‘ mit ihnen zu begeben, regen dazu an die eigene Geschichte zu betrachten. Kleine Kinder fangen ja erst an, Erfahrungen zu machen, die sich zu ihrer Biografie dann verdichten werden. Die Geschichte der Erzieherin dagegen hat sich bereits verdichtet, und so ganz leicht ist es nicht, sie sich rückblickend vor Augen zu bringen. Die Botschaften, mit denen Erwachsene kleine Kinder in kulturelle Gewohnheiten einführen, ereignen sich meist ganz beiläufig und werden auch so verarbeitet. Damit sind sie, in frühem Alter erlebt, einer dauerhaften Erinnerung im Einzelnen schwer zugänglich, obwohl sie sehr wirksam bleiben können und langfristig in Meinungen und Erwartungen einfließen.

Wir alle steigen so in den Erwerb der Lebens- und Kommunikationspraxis ein – mit der nachhaltigen Folge, dass später keineswegs immer auszumachen ist : Wieviel von dem, was wir dann als Jugendliche und schließlich Erwachsene tun, ist eher unwillkürliches Reagieren auf frühe Erfahrungen, und wieviel davon lässt sich in bewusstes

Wissen über uns selbst überführen.³ Das als persönlich eindrucksvoll Erlebte und Beobachtete übt in der Folge eine Filterwirkung auf nächste Erfahrungen aus. Dadurch werden wir neue Wahrnehmungen ganz unterschiedlich gewichten, einige vernachlässigen, andere intensiv empfinden und sie automatisch in sich immer wieder verdichtende Muster von Einstellungen einbauen.

Im Grunde ist das gut, denn es hilft, die unendlich komplexe Wirklichkeit, in der wir leben, überschaubar zu halten. Tatsächlich könnten wir ohne diese Filter kaum handlungsfähig bleiben. So entstehen Lebensgeschichten, die sich zu *Auto-Biografien* verdichten.

Auf diese Weise bilden wir *subjektive Theorien* aus – das heißt: Einstellungen und Ursache-Wirkungs-Überzeugungen über das, was erfülltes Leben ist, über den Umgang mit Kindern, über politisches Geschehen, öffentliche Aufgaben, Unterschiede zwischen Geschlechtern, Generationen, Bevölkerungsgruppen und nicht zuletzt Meinungen über uns selbst. Wir bilden diese Theorien aus, indem wir untereinander Wissen und Überzeugungen austauschen, uns gegenseitig Episoden aus unserem Leben erzählen, die dazu dienen, die Gegenwart zu meistern und Erwartungen an Künftiges auszubilden.⁴ Diese subjektiven Theorien werden zum Hintergrund, auf dem wir unsere ganz persönliche Dialogbereitschaft mit anderen Menschen entwickeln. Natürlich lernen wir mit der Zeit dazu und bauen unsere Erfahrungen durchaus auch um. Aber es gibt dabei einen Unterschied zwischen prüfbaren Kenntnissen (Wissen) einerseits und Überzeugungen und Meinungen auf der anderen Seite. *Wissen* lässt sich nämlich recht einfach in Frage stellen oder auch korrigieren, wenn ich eines Besseren belehrt werde. *Überzeugungen*, Meinungen und Einstellungen dagegen sträuben sich gern gegen Veränderungen, denn sie sind mit vielfältigen Gefühlen verbunden.

Das Vertrackte dabei ist: Es besteht eine verbreitete Neigung dazu, *verfestigte Einstellungen für überprüftes Wissen* zu halten. Zum Beispiel, wenn jemand zu ‚wissen‘ glaubt, dass Jungen von Natur aus besser rechnen können als Mädchen, dass Intelligenz in einem Gen festgeschrieben ist, dass Sexualität erst in der Pubertät eine Rolle zu spielen beginnt – oder wenn ein unwillkürliches Erschrecken darüber einsetzt, dass fünf kleine Kinder sich nackt ausgezogen haben, um im Bad zu plantschen (List 2015, S. 142-153).

Wenn es um die Ansprüche an Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte geht, bei denen ja die ‚dialogische Haltung‘ so weit vorne rangiert, ist es unbestreitbar wichtig, gerade diese komplizierteren Anteile der dialogischen Kompetenz besonders zu thematisieren. Denn es sind diejenigen, die der Reflexion über die eigene Person bedürfen: die eigenen Sichtweisen als persönlich geprägt, nicht als die objektiv richtigeren wahrnehmen, sie neben, nicht gegen die Sichtweisen der Kinder stellen. ‚*Selbstreflexion*‘ ist denn auch das Stichwort, das häufig auftaucht. In einem pädagogischen Beitrag zum Thema heißt es etwa: „Ein Bewusstsein hinsichtlich der eigenen Geschichte und des Kindes in einem selbst sowie damit einhergehend das Wissen und die Reflexion eigener Vorlieben, dem eigenen Handeln und Denken, immanenter impliziter Abneigungen, Werturteile, Vermeidungstendenzen, Muster und ‚blinder Flecken‘ sind Voraussetzung dafür, dass Frühpädagogen ihre eigenen Anteile und unverarbeiteten Konflikte nicht unbewusst auf die ihnen anvertrauten Kinder übertragen.“ (Neuß & Zeiss 2013)

Wie richtig! Nur bleibt es in der Regel bei solchen Appellen. Diese wichtigen Lernprozesse zu organisieren und in frühpädagogische Curricula einzubauen, ist eine Zukunftsaufgabe, die sehr ernst genommen werden sollte. Bislang werden im Schrifttum zur Elementarerziehung tatsächlich vor allem Ansprüche an Selbstreflexion, Biografiearbeit und die hierauf aufbauende ‚professionelle Haltung‘ formuliert (z. B. bei Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2011, S. 17-21, 32, 53-59). Konzepte zur Realisierung in Aus- und Weiterbildung stehen aus.

Freilich lässt sich ein souveräner Umgang mit der eigenen Biografie, Selbstreflexion, also die Einsicht in Entstehung und Funktionen der eigenen Einstellungen und Überzeugungen nicht so einfach lehren oder lernen wie etwa bewusst anzueignendes Wissen über kindliche Entwicklung oder Kenntnisse über Formen des Spiels. Verglichen hiermit kann die Erkundung des eigenen sozialen Werdegangs und Einsicht in die hierbei entstandenen Einstellungen sehr anstrengend sein. Es ist durchaus mit inneren Widerständen zu rechnen.

³ Für pädagogische Kontexte findet man diese Unterscheidung zwischen ‚Wissen‘ und unreflektiertem ‚Tun‘ schon vor Jahren eindrucksvoll beschrieben, z. B. bei Nespor 1987 oder bei Pajares 1992.

⁴ Jerome Bruner hat auf Grund seiner Forschungen eine eigene Subdisziplin, die „narrative“ Psychologie begründet; sie ist in einem auf Deutsch erschienenen Beitrag kurz zusammengefasst: Bruner 1999.

In psychologischen Handlungsfeldern wird das Thema breit bearbeitet. Pflichtmäßig verankert ist es in verschiedenen Richtungen der Psychotherapie. Auch liegen zur Lehrerbildung Materialien vor (z. B. Mutzeck 2005; Schlee 2012). Darüber hinaus gibt es ein ganzes Spektrum an Anleitungen zur Durchführung und Einübung von Selbstreflexion: vom hoch komplizierten wissenschaftlichen ‚Forschungsprogramm Subjektive Theorien‘ (Groeben et al. 1988) über lebenspraktische Aufgabensammlungen für Individuen und Gruppen (Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper 2008) bis hin zu vorwissenschaftlichen, eher schwer bewertbaren spirituellen und esoterischen Vorgängen in Selbsterfahrungsgruppen.

Von solchen Vorarbeiten für die Entwicklung von Lerneinheiten für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte mag sich *selektiv* profitieren lassen. Dabei ist jedoch eine Abgrenzung von allen Formen der Psychotherapie ebenso geboten wie die von frei flottierender Selbsterfahrung. Jedoch dürften einige Grundsätze durchaus übertragbar sein. Zum Beispiel, dass solche Lerneinheiten anders angeboten werden müssen als der übliche Seminarbetrieb mit Vortrag, Referaten und Diskussion. Schließlich ist hierbei mit intimen Selbstäußerungen zu rechnen, die eine geschulte Gesprächsleitung erfordern. Die Lerngruppen müssen entsprechend klein und in der Zusammensetzung beständig sein, und es müssen Regeln gelten, die beispielsweise die Vertraulichkeit sichern.

Erzieherinnen und Erzieher in der Frühpädagogik übernehmen besondere Verantwortung in ihrer Arbeit mit kleinen Kindern. Das macht es so wichtig, dass wissenschaftliches Wissen über die kindliche Entwicklung und Fähigkeiten zur praktischen Umsetzung *auf dem Hintergrund der Rückbesinnung auf die eigene Kindheit* zum Einsatz kommen. Also müssen bei der Biografiearbeit Fragen aufkommen wie diese: Welche Werte waren in meiner eigenen Familie wichtig? Wie haben sich für meine pädagogische Praxis bei mir Anschauungen herausgebildet, die ich auf meine eigene Erziehung zurückführen kann? Wie habe ich als Kind Grenzen empfunden, und wie macht sich das in meinem Umgang mit Kindern heute bemerkbar? Welche Konflikte sind mir aus eigener Erfahrung erinnerbar und in welcher Form tauchen sie jetzt wieder auf? Wie bewusst gehe ich damit um, dass meine Vorstellungen über Kindheit und Erziehung in den kulturellen Traditionen wurzeln, die ich vorgefunden habe. Wie bewusst ist es mir, dass es auch andere Traditionen gibt?

In Bezug auf Sprache und Sprachen: Wie waren meine eigenen Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen? In welchen Zusammenhängen und auf welche Art und Weise bin ich dieser oder jener Sprache begegnet? Welche Gefühle verbinde ich dadurch heute noch mit bestimmten Sprachen oder Sprachvarianten? Wie bewusst gehe ich damit um, dass meine Haltungen gegenüber verschiedenen Sprachen sich auch auf meine Haltungen gegenüber ihren Sprechern und Sprecherinnen auswirken und umgekehrt?

Ziel der Aus- und Weiterbildung muss es in diesem Sinne sein, Erziehern und Erzieherinnen für ihre Arbeit Sicherheiten zu vermitteln, damit sie kritische Situationen, die geeignet sind Selbstreflexion anzustoßen, bewusst wahrnehmen und kollegial besprechen können. Derartige Vergegenwärtigung und Reflexion der eigenen Sozialisation kann dazu verhelfen, Lerngegenstände der Sorte *Wissen* und *Kenntnisse* von der Konfrontation mit *Einstellungen der eigenen Person* zu unterscheiden. Unter der Voraussetzung der persönlichen Bereitschaft, anlässlich von Vorkommnissen in der Praxis die eigene Lerngeschichte zum Thema zu machen, können hierbei Teamgespräche hilfreich sein, für die allerdings fachgerechte Anleitung unerlässlich ist.

Referenzen

- Best, Petra; Laier, Mechthild; Jampert, Karin; Sens, Andrea & Kerstin Leuckefeld (2011). *Dialoge mit Kindern führen: Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Briedigkeit, Eva (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster: Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik* 25, S. 499-517.
- Bruner, Jerome (1999). Self-making and world making: Wie das Selbst und seine Welt autobiographisch hergestellt werden. *Journal für Psychologie* 7, S. 11-21.
- Carr, Margaret (1998). *Assessing children's learning in early childhood settings: A professional development programme for discussion and reflection*. Support booklet and videos. Wellington/Auckland: New Zealand Council for Educational Research (NZCER). [Deutsche Zusammenfassung: May, Helen; Carr, Margaret & Valerie Podmore (2004). Te Whariki: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991-2001. In: Fthenakis, Wassilios E. & Pamela Oberhuemer (Hrsg.): *Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 177-189.]
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2014). Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. *WIFF Wegweiser Weiterbildung No. 7*. München: DJI.
- Förster, Charis; Hammes-Di Bernardo, Eva & Michael Wünsche (2012). *Dialog gestalten: Kommunikation im pädagogischen Kontext*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Fried, Lilian (2011). Sprachförderungsstrategien in Kindergartengruppen: Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESI. *Empirische Pädagogik* 25, S. 386-405.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Brigitte Scheele (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Funcke.
- Gudjons, Herbert; Wagener-Gudjons, Birgit & Marianne Pieper (2008). *Auf meinen Spuren: Übungen zur Biographiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, neu bearb. Auflage.
- Hoffmann, Nicole; Polotzek, Silvana; Roos, Jeannette & Hermann Schöler (2008). Sprachförderung im Vorschulalter: Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3 (3), S. 291-300.
- Jampert, Karin; Zehnbauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin & Mechthild Laier (Hrsg.) (2009). *Kinder-Sprache stärken! Heft 2: Wie viel Sprache steckt in Bewegung und Naturwissenschaften?* Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Klein, Lothar (2012). Resonanz ist der Zustand, in dem Verständigung erst stattfinden kann. Mit Kindern in Schwingung geraten. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, Heft 10, S. 6-9.
- König, Anke (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuger, Susanne; Sechtig, Jutta & Yvonne Anders (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung: Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung* 1 (4), S. 181-193.
- Leu, Hans Rudolf; Flämig, Katja; Frankenstein, Yvonne; Koch, Sandra; Pack, Irene; Schneider, Kornelia & Martina Schweiger (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- Linell, Per (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically*. Charlotte, NC: Information Age.
- List, Gudula (2015). *Wie Kinder soziale Phantasie entwickeln*. Tübingen: Narr Attempto.
- Mutzeck, Wolfgang (2005). *Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Beltz, 5. Auflage.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette & Sandra Richter (2011). Professionelle Haltung: Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *WIFF Expertise No. 24*. München: DJI.
- Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Stefanie Pietsch (2011). Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, Heft 0, S. 22-30.

Nespor, Jan (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, No. 4, S. 317-328.

Neuß, Norbert & Julia Zeiss (2013). Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, Heft 1, S. 22-25.

Pajares, M. Frank (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62, No. 3, S. 307-332.

Schlee, Jörg (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, 3. Auflage.

Siraj-Blanchford, Iram; Sylva, Kathy; Mattock, Stella; Gilden, Rose & Danny Bell (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. *Research Report* No. 363. Norwich: Queen's Printer.

Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchfold, Iram; Taggart, Brenda & Karen Elliot (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project*. [<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/eppepdfsRB%20summery%20findings%20from%20Preschool.pdf>]. Deutsche Zusammenfassung: Faust, Gabriel; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut & Hans-Günther Rossbach (Hrsg.) (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 154-167.]

Stern, William (1967). *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 9. Auflage.

Weltzien, Dörte & Anne Kebbe (2011). *Handbuch Gesprächsführung in der Kita*. Freiburg: Herder.

Wolf, Katrin M.; Stanat, Petra & Wolfgang Wendt (2011). *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung*, verfügbar unter: <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216>

Autorin

Professorin Dr. Gudula List,

Psychologin und Sprachwissenschaftlerin, war an verschiedenen Hochschulen tätig, zuletzt in der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln. Ihre Forschung ist fokussiert auf Kommunikation, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Seit ihrer Emeritierung konzentriert sie sich auf die Entwicklung und Förderung von Kindern im Vorschulalter.

I.2 Der Begriff Sprachbildungspolitik oder : Wie sich Mehrsprachigkeit in einer Betreuungseinrichtung für Kleinkinder gestalten lässt

Christine Hélot

Einführung

Mein Beitrag verortet sich in dem Bereich der Soziolinguistik. In erster Linie bin ich Spezialistin für die zwei- und mehrsprachige Bildung im Kontext der Familie und der Bildungsinstitutionen (Hélot 2007; Hélot et al. 2008; Hélot & Erfurt 2016). Zunächst schrieb ich meine Dissertation am *Trinity College*, der Universität in Dublin, über Zweisprachigkeit im familiären Kontext. Dafür untersuchte ich ca. 30 französisch-irische Familien, die ihren Kindern sowohl Französisch als auch Englisch vermittelten; einige banden zusätzlich zu diesen beiden Sprachen noch Gälisch ein. 1990 kehrte ich nach Frankreich zurück, wo ich als Dozentin an der Universität Straßburg in den Abteilungen Englische Sprache und Lehrkräfteausbildung arbeitete. Ich forschte zur Zwei- und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext und stellte mir folgende Frage: Was wird in der Schule aus der im familiären Umfeld entwickelten individuellen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit? Wird das plurilinguale Repertoire¹ der Kinder anerkannt und wertgeschätzt, nicht beachtet oder sogar stigmatisiert, wenn diese Kinder eine öffentliche Schule in Frankreich besuchen?

Ich habe meine Forschungen zur Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit daher hauptsächlich in zwei Bereichen durchgeführt: in der Familie und in der Schule. Erst kürzlich wurde mir bewusst, dass für das Kind und seine Sprachen ein weiterer sehr wichtiger Sozialisationsbereich existiert: die Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder. In diesem Zwischenraum zwischen Familie und Schule ist jedoch die Frage des Spracherwerbs für die Entwicklung des Kindes von zentraler Bedeutung. Es tauchten neue Forschungsfragen auf: Was passiert mit den Sprachen von Kindern, die in ihrem familiären Umfeld mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen, wenn sie in eine Krippe kommen? Wie gehen die Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder mit der Vielfalt der in unserer heutigen Umgebung gesprochenen Sprachen um, wie kommunizieren die Erzieher/-innen mit Kindern und Eltern, die nicht die Sprache des Umfelds sprechen? Wie erwerben Kinder ihre Sprache bzw. Sprachen in diesem Sozialisationsraum außerhalb der Familie? Welche Sprachen werden in den sogenannten zweisprachigen Krippen gesprochen und welche nicht, und warum? Wie ist Mehrsprachigkeit in Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder denkbar und vor allem wie kann die Rolle der Sprache als solcher und der Sprachen in diesen Einrichtungen reflektiert werden?

Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Frankreich: ein anderer Kontext als in der Schule

Im Gegensatz zu Luxemburg werden die öffentlichen und privaten Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Frankreich von einem anderen Ministerium als dem nationalen Bildungsministerium verwaltet. Seit der Regierung Macron heißt dieses Ministerium „Ministerium für Gesundheit und Solidarität“ (<http://solidarites-sante.gouv.fr/>), und unter die Rubrik „soziale Angelegenheiten“ fällt alles, was Familien und Kinder betreffen könnte. Dieses Ministerium hat also seine frühere Bezeichnung „Familienministerium“ („*Ministère des familles*“ – seit Hollandes Präsidentschaft im Plural) verloren, was viele französische Bürgerinnen und Bürger überrascht hat. Auf lokaler Ebene bieten die Städte einen Fachdienst für Familie und Kleinkinderbetreuung mit einem gewählten Vertreter an, der für die Stadtpolitik in diesem Bereich ebenso zuständig ist wie für das Verwaltungspersonal, das den Betrieb der Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder leitet, welche von der *Caisse d'allocation familiale* gefördert werden. Hinzuzufügen ist, dass die Krippen Kindern ab dem Alter von drei Monaten offenstehen (Dauer des Mutterschaftsurlaubs beim ersten Kind); dort bleibt das Kind im Allgemeinen bis zum Alter von drei Jahren, bis die kostenlose *École maternelle* (Vorschule) beginnt.

¹ Das plurilinguale Repertoire ist die Gesamtheit der diskursiven Ressourcen, über die ein Individuum verfügt, um sich auszudrücken. Dieses Repertoire besteht also aus verschiedenen Sprachen und allen vom Sprecher/von der Sprecherin in verschiedenen Kommunikationssituationen verwendeten Varietäten. Hierbei handelt es sich nicht um eine Auflistung der perfekt vom Sprecher/von der Sprecherin beherrschten Sprachen, sondern um die Gesamtheit der Kompetenzen, die auf verschiedenen Ebenen mobilisiert werden. Darüber hinaus ist dieses Repertoire dynamisch in dem Sinne, dass es sich im Laufe der sprachlichen Erfahrung der Sprecher/-innen permanent neu konfiguriert (COE 2001).

Forschung über die Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Frankreich bedeutet auch, Akteur/-innen aus Politik und Bildung zu begegnen, die nicht denselben Hintergrund haben wie die Akteur/-innen der nationalen Bildung. Hauptziele auf individueller Ebene sind das Wohlergehen des Kleinkindes, seine materielle und affektive Sicherheit und seine körperliche und emotionale Entwicklung; auf sozialer Ebene geht es allerdings auch darum, das Kind in ein anderes Umfeld als die Familie zu integrieren und es auf seine bevorstehende Vorschulzeit vorzubereiten. Dieser Punkt ist wichtig für mehrsprachige Familien, die in Frankreich ankommen und für die diese Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder auch Räume der Sozialisation und Integration in die französische Kultur darstellen, sofern die Betreuung eher in diesem Sinne konzipiert ist als im Sinne von Assimilierung. Hier ist anzumerken, dass die Bildungspolitik bestimmter Gemeinden in Frankreich die Eröffnung von Vorschulklassen ab dem Alter von zwei Jahren fördert, und dass sich diese Klassen unter anderem an Kinder richten, deren Muttersprache nicht Französisch ist. Somit ist es Ziel dieser sehr frühen Beschulung, so früh wie möglich Zugang zur französischen Sprache und Kultur zu vermitteln und auf die Schule vorzubereiten. Freilich ist die Vorschule kostenlos, während die Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder es nicht sind (allerdings größtenteils subventioniert werden), und man kann gegen diese Politik der frühen Beschulung einwenden, dass sie ein hauptsächlich assimilatives Ziel verfolgt, während das primäre Ziel der Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder das Wohlergehen des Kindes bleibt.

Anerkennung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Kleinkindern – eine Frage der sozialen Gerechtigkeit

Als ich nach Frankreich zurückkehrte und begann, in der Lehrkräfteausbildung zu arbeiten, interessierte ich mich vor allem für Kleinkinder, weil die Zielgruppe meiner Dissertation Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren waren, die ihre Sprachfähigkeit mit zwei oder drei Sprachen entwickelten. Ich zog es also vor, Lehrkräfte, die in Vorschulklassen hospitierten, zu beobachten, werden dort doch die meisten Kinder in Frankreich beschult. Da meine Aufgabe darin bestand, die Lehrkräfte hinsichtlich ihrer pädagogischen Praktiken zu beraten, wollte ich mich vor allem auf die Beobachtung der Kleinkinder konzentrieren, auf den Grad ihrer Beteiligung an Aktivitäten, ihre Motivation und vor allem auf ihre Sprachpraxis. Wie in jeder Klasse waren einige Kinder sehr gesprächig, andere weniger, und einige blieben still und gaben im Laufe eines Tages sehr wenig von sich. Der für diese Schweigsamkeit genannte Hauptgrund: Es handelte sich um ein fremdsprachiges Kind, das zu Hause eine oder mehrere Sprachen spricht, aber kein Französisch. Nach sieben Jahren, in denen ich mich mit Forschungsarbeiten zum frühkindlichen Spracherwerb beschäftigte, kam ich zu dem Schluss, dass diese Kinder sich ganz offensichtlich im Prozess des bilingualen Spracherwerbs befanden (und überhaupt nicht stumm oder mutistisch waren, wie sie noch immer viel zu häufig von den Lehrer/-innen bezeichnet werden). Es war offensichtlich, dass ihr sprachliches Verständnis ihre Ausdrucksfähigkeit bei Weitem übertraf, aber dass sie sich vor allem in der Phase des Erwerbs der französischen Sprache befanden, und es ist bekannt, dass dieser eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt. Man weiß auch, dass das Kind ein Gefühl des Vertrauens und der affektiven Sicherheit haben muss, damit es sich traut, sich auszudrücken. Aber wie soll es sich ausdrücken? In seiner Muttersprache, die niemand versteht? Das Kind weiß schon sehr früh, dass es in der Schule ist, um Französisch zu lernen, und es wird lieber schweigen, es sei denn, dass seine Familiensprache von einer Lehrkraft gesprochen wird. Somit ist es im Grunde die Schule, die die Kinder verstummen lässt, weil sie ihnen keine Unterstützung in ihrer Muttersprache zuteilwerden lässt.

Ich erinnere die Lehrkräfte oft daran, dass die Kinder die Sprache, die ihre Eltern mit ihnen sprechen, nicht aussuchen, und dass es somit um soziale Gerechtigkeit geht (Piller 2016): Es müssen alle Sprachen des Repertoires aller Kinder gefördert und wertgeschätzt werden, unabhängig davon, welchen Sozialstatus ihre Familiensprache hat. Diese Feststellung ist weniger eine linguistische Frage als vielmehr eine Frage der Werte. Es ist eindeutig, dass eine Förderung der Zweisprachigkeit häufig dann erfolgt, wenn es um europäische Sprachen wie Englisch, Deutsch oder Spanisch geht, viel seltener jedoch, wenn es sich um Minderheiten-, erst recht Migrationssprachen handelt. Und diese jungen Sprecher/-innen von Migrationssprachen werden nicht nur nicht als zweisprachig anerkannt, sondern man schreibt ihnen auch immer noch viel zu oft alle Arten von Schwierigkeiten beim Erwerb der französischen Sprache zu, weil sie zu Hause eine andere Sprache sprechen. Diese Feststellung hat mich dazu gebracht, jene Phänomene als Aspekte sozialer Ungleichheit zu betrachten und zu versuchen, deren Gründe in den schulischen Institutionen sowie die Mechanismen ihrer Reproduktion im Erziehungskontext nachzuvollziehen.

Diese Punkte erschienen mir für die Ausbildung künftiger Lehrkräfte entscheidend; anders ausgedrückt geht es nicht nur darum, die Frage zu beantworten, *wie* die sprachliche und kulturelle Vielfalt von Vorschüler/-innen oder Kleinkindern in Krippen berücksichtigt werden sollte, sondern auch, *warum* es von zentraler Bedeutung ist, die Zweisprachigkeit von Kindern unabhängig von ihrer Familiensprache anzuerkennen. Deshalb begann ich mein Augenmerk auf die Sprachbildungspolitik im französischen Kontext zu richten, der in seinen pädagogischen Ansätzen immer noch stark monolingual ausgerichtet ist. Und diesen Begriff der Sprachbildungspolitik möchte

ich in meinen Ausführungen genauer erläutern, um seine Bedeutung zu veranschaulichen und eine bessere Betreuung von zwei- bzw. mehrsprachigen Kindern und ihren Familien vorzuschlagen. Bessere Betreuung meint hier die Umsetzung einer Kultur der Mehrsprachigkeit und des Verständnisses für Interkulturalität in einer Betreuungseinrichtung für Kleinkinder.

Bevor ich näher auf den Begriff der Sprachbildungspolitik eingehe, werde ich kurz einige Beispiele für Studien zum Thema Mehrsprachigkeit vorstellen, die speziell bei Kleinkindern durchgeführt wurden.

Was besagen die Forschungsergebnisse zum Thema Mehrsprachigkeit in Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder?

2010 nahm ich an einem internationalen Kolloquium an der Universität in Birmingham teil, das von der *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA) organisiert wurde (<https://www.eecera.org/>). Es überraschte mich, unter der Vielzahl von Vorträgen lediglich einen einzigen Workshop zu entdecken, der sich mit der Vielfalt der Sprachen und Kulturen befasste, und an dem ich mit englischen, deutschen und belgischen Kolleg/-innen teilnahm; er wurde von Marie Nicole Rubio vom Verein Le Furet (<http://www.lefuret.org/>) in Straßburg geleitet. Als ich mir bewusst wurde, wie gering das Interesse an Fragen der Mehrsprachigkeit im Kleinkindalter ist, war dies für mich ein entscheidender Auslöser.² Ich begann, Forschungsarbeiten zu diesem Thema zu suchen. 2011 lud mich das Ministerium für soziale Angelegenheiten und Familie ein, an einer Konferenz in Paris mit dem Titel *Bien être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs* (Wohlergehen von Kleinkindern in Betreuungs- und Bildungseinrichtungen in Frankreich und andernorts) zum Thema gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit teilzunehmen.³ Zum ersten Mal war ein ganzer Teil des Kolloquiums der „Vielfalt von Kindern in Betreuungseinrichtungen“ gewidmet. Im selben Jahr noch beschloss ich, an der Universität Straßburg in Zusammenarbeit mit der *Association Le Furet* einen internationalen Studientag mit dem Titel „Mehrsprachigkeit und frühe Kindheit“ zu veranstalten. Später wurden die vorgestellten Arbeiten in einem Buch veröffentlicht, das von Marie Nicole Rubio und mir herausgegeben wurde: *„Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant“* (Hélot & Rubio 2013). Das Werk enthält eine Zusammenstellung von Arbeiten, die in Frankreich, Belgien, Deutschland, Flandern, Finnland, Irland und Griechenland durchgeführt wurden.

Es ist wichtig, weitere, in Englisch publizierte Forschungsarbeiten zu diesem Thema zu zitieren. Beispielsweise wird in der Publikation von Thompson (2000) aus Großbritannien eine ethnografische Studie über die Zweitsozialisation⁴ von dreijährigen zweisprachigen Kleinkindern (Englisch und Punjabi) in der *Nursery School* dargestellt. Die Wissenschaftlerin war im ersten Trimester in dieser Betreuungseinrichtung für Kleinkinder, zunächst während ihrer ersten Stunden in der Krippe und dann zu einem späteren Zeitpunkt, um unter anderem Beobachtungen bezüglich der jeweils von den Kindern gewählten Sprachen sowie hinsichtlich sogenannter translingualer Phänomene, das heißt solcher, bei denen die Sprachen gemischt werden, durchzuführen. Sie beobachtete also die von den Kindern und Erzieher/-innen verwendeten Sprachen, notierte, wer, wann, wo und warum, welche Sprache sprach, und interessierte sich für die Interaktionen zwischen den Kindern selbst sowie für die zwischen Kindern und Erwachsenen. Auf diese Weise untersuchte sie die Stellung und Rolle der englischen Sprache in diesem einsprachigen Kindergarten, in dem die Erzieher/-innen nur Englisch sprachen. Dabei bemerkte sie als Erstes, dass die Punjabi-sprachigen Kinder, die laut Aussagen ihrer Eltern in der Familie kein Englisch sprachen, in Wirklichkeit bereits Kompetenzen in Englisch hatten, von denen ihre Eltern nichts wussten und derer sie sich nicht im Geringsten bewusst waren. Nur drei Monate später zeigten diese Kinder im Vergleich zum Punjabi eine eindeutige Präferenz für das Englische. Welche Schlüsse lassen sich aus dieser Untersuchung ziehen?

In einer einsprachigen Krippe konfiguriert sich das linguistische Repertoire von zwei- oder mehrsprachigen Kindern neu. Das bedeutet, dass ihr Sprachgebrauch sich ändert, während sie sich an das Milieu, in dem sie leben, anpassen. Das heißt, dass sie sehr schnell verstehen, dass eine Sprache wichtiger ist oder einen höheren Stellenwert hat als die andere, und ohne Unterstützung in ihrer Muttersprache besteht das Risiko, dass sie diese Sprache nicht mehr mit ihren Eltern sprechen wollen, und damit auch das Risiko, eine Sprache und damit die bilinguale Kompetenz

² 2015 wurde eine SIG (*Special Interest Group*) mit dem Namen *Multilingual Childhoods* bei EECERA gegründet, siehe <https://www.eecera.org/sigs/multilingual-childhoods/>

³ Die verschiedenen vom Europarat veröffentlichten Texte und Berichte unterscheiden zwischen Mehrsprachigkeit als individuellem und Mehrsprachigkeit als sozialem Phänomen. Man sagt also von Ländern oder Institutionen, dass sie *multilingual* (gesellschaftliche Mehrsprachigkeit), und von Personen, dass sie *plurilingual* (individuelle Mehrsprachigkeit) sind.

⁴ Die Erstsozialisation des Kindes findet in seiner Familie statt, die Zweitsozialisation erfolgt dann außerhalb der Familie, beispielsweise in der Krippe oder Vorschule.

zu verlieren. Anstatt dass eine Sprache zu ihrem linguistischen Repertoire hinzukommt, wird diese durch eine andere Sprache mit einem höheren Sozialstatus ersetzt; diese Kinder befinden sich somit in einer Situation der vorübergehenden Zweisprachigkeit und es besteht das Risiko, dass sie in der in ihrer Umgebung dominanten Sprache einsprachig werden.

Die Forschungsarbeit von Thompson (2000) hebt also sehr deutlich hervor, wie stark Sprachen als soziale Objekte Ungleichheiten unterliegen. Dabei ist bekannt, dass Kinder diese Ungleichheiten bereits sehr früh begreifen und deswegen Entscheidungen treffen, die ihre Sprachpraxis (sowohl in der Krippe als auch in der Familie) und ihre Sprachentwicklung beeinflussen. Die Forschungsarbeit zeigt auch, dass die Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder nicht von der Außenwelt abgeschnitten sind und sie diese Fragen der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und des Status der Sprachen berücksichtigen müssen, sobald sie von mehrsprachigen Kindern besucht werden. Die Werte, die den Sprachen im Alltag zugeschrieben werden, dringen in die Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder ein und sind auch in den Vorstellungen der Erzieher/-innen und Eltern präsent. Abschließend lässt sich zudem feststellen, dass es wichtig ist, die sprachlichen Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sehr aufmerksam zu beobachten. So können Kompetenzen festgestellt werden, derer sich die Eltern nicht bewusst sind und die sie bezüglich der zweisprachigen Entwicklung ihrer Kinder im Übrigen beruhigen können.

Die Rolle von Kindern beim Sprachgebrauch in der Familie oder in Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder wird in den Forschungen von Claudia Seele in Luxemburg besonders gut herausgearbeitet. Bei ihrer Publikation *Doing education between monolingual norms and multilingual realities* (Seele 2016) handelt es sich um eine Forschungsarbeit, anhand derer sich exemplarisch nachvollziehen lässt, welche wichtige Rolle der Spracherwerb und der multilinguale Sprachgebrauch für die pädagogische Praxis in den Krippen in Luxemburg spielen. Hier wird das absolute Ineinandergreifen der pädagogischen und der sprachlichen Ebene deutlich, was sich später in der Schule, wo die Sprache in erster Linie zum Erwerb schulischen Wissens dient, anders gestaltet. Ein Zitat von Claudia Seele (2016): „*Language plays an essential role not only in political and public discourse on early education, but also in the everyday practice of the child care centers to constitute the social order of day care and to negotiate its educational meaning and significance.*“ Die Wissenschaftlerin nähert sich diesen Fragen im Zusammenhang mit den verschiedenen Auffassungen und Abgrenzungen eines pädagogischen Raumes in den Krippen, anhand der verschiedenen Akteur/-innen und ihrer Positionierung sowie anhand der unterschiedlichen Kommunikationssituationen. Dabei erwähnt sie auch die schweigsamen Kinder und diejenigen, die sich mit ihrem Körper ausdrücken. Sie betont, dass das gegenseitige Verständnis zwischen Kindern und Erwachsenen vor normativen Positionen zu den Sprachen und der Bewertung von Kompetenzen in der einen oder der anderen Sprache Vorrang hat.

Eine weitere aktuelle Studie in Luxemburg⁵ war Gegenstand der Dissertation von Annie Flore Made Mbe 2016 an der Universität Luxemburg. In dieser Forschungsarbeit wird der Sprachgebrauch in mehrsprachigen Familien untersucht; dabei stellt sich heraus, wie komplex die Motivationen der mehrsprachigen Eltern und wie unterschiedlich die Strategien zur Beibehaltung der Familiensprachen im Laufe der Zeit in den verschiedenen Familien sind. Beim Lesen der für diese Dissertation erhobenen Daten wird einem bewusst, dass es für mehrsprachige Eltern in einer mehrsprachigen Gesellschaft undenkbar ist, dass ihre Kinder einsprachig erzogen werden, auch wenn dies in Luxemburg vollkommen unwahrscheinlich wäre. Darüber hinaus wird deutlich, dass alle Eltern das sprachliche und kulturelle Kapital ihrer Kinder entwickeln und ausbauen wollen und dass ihnen bewusst ist, dass die Chancen auf Erfolg umso stärker steigen, je mehr Sprachen man spricht, und dass die Erfahrung mit verschiedenen Kulturen für das Verständnis unserer globalisierten Gesellschaften hilfreich ist.

Ein weiterer interessanter Punkt in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund: Ihren eigenen Aussagen (von Made Mbe für ihre Dissertation 2016 erhoben) zufolge zeigen sie eine Präferenz für die außerhalb ihrer Familie dominanten Sprachen und nicht für ihre eigenen Familiensprachen. Somit werden sie sich schnell in diesen vorherrschenden Sprachen ausdrücken lernen und einige werden versucht sein, ihre ursprüngliche Sprache aufzugeben. Darüber hinaus sieht man, dass das Risiko eines Verlustes sowohl im linguistischen Repertoire als auch in Bezug auf die Identitäts- und die soziale Entwicklung besteht. Denn die Mehrsprachigkeit ist auch eine anerkannte Ressource

⁵ Weiterreichende Analysen der Sprachpolitik in Luxemburg finden sich in den Werken von Jean-Jacques Weber, u. a. das in der Bibliografie zitierte Buch von 2009.

auf gesellschaftlicher Ebene, und trotz der Dominanz einer Sprache wie dem Englischen brauchen wir in unseren gegenwärtigen Gesellschaften viele weitere Sprachen. Dabei ist nicht zu vergessen, dass diese anderen Sprachen kulturelle Elemente in sich bergen, mit denen sich Verschiedenheit besser begreifen lässt.

Die Besonderheit dieser Forschungsarbeiten lag darin, aufzuzeigen, wie die Kinder das familiäre sprachliche Umfeld beeinflussen. Das heißt, mit Beginn ihres Bildungsweges, man kann also sagen mit dem Eintritt in die Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder, und im Zuge ihrer Sprachentwicklung in diesen Einrichtungen, sind die Kinder sich dessen bewusst, dass sie mit mehreren Sprachen in Kontakt sind und sie treffen Entscheidungen, die wiederum Auswirkungen auf Ihren Sprachgebrauch in pädagogischen Einrichtungen haben. Zwar bestehen in einigen pädagogischen Einrichtungen, in denen die Kinder ihre Erstsprache nicht verwenden dürfen, noch sprachliche Tabus, die oft auf negativen Vorstellungen von Zweisprachigkeit basieren, aber diese Vorstellungen haben sich in den vergangenen Jahren deutlich weiterentwickelt und die einschlägige Forschung hat ein besseres Verständnis der Phänomene der individuellen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und vor allem der daraus erwachsenden Vorteile ermöglicht. Ebenso wie der Sprachgebrauch in pädagogischen Einrichtungen den Sprachgebrauch in der Familie beeinflusst, lässt sich der familiäre Sprachgebrauch in den Krippen oder im Kindergarten nicht länger ignorieren, wo es in erster Linie darum geht, das Wohlergehen des Kindes zu gewährleisten, ihm die Möglichkeiten zu geben, sich auszudrücken und somit mit seiner Umgebung zu interagieren.

Die Komplexität dieser Fragen ist nicht zu unterschätzen, denn in den pädagogischen Einrichtungen treffen heutzutage viele Sprachen und Kulturen aufeinander. Komplex sind auch die oft sehr vielfältigen Familienstrukturen und die sehr unterschiedlichen Kulturen, insbesondere in ihrer Beziehung zu Kindern. Zwar können die pädagogischen Fachkräfte nicht sämtliche in der Einrichtung vorhandenen Sprachen sprechen bzw. sämtliche Kulturen der Familien kennen, aber für die Kinder ist es entscheidend, dass ihre Sprache oder Sprachen auf verschiedene Arten und Weisen von den pädagogischen Akteur/-innen wahrgenommen und wertgeschätzt werden.

Es ist völlig legitim sich zu fragen, wie man mit einem Kind kommuniziert, das beispielsweise aus Syrien kommt und nur Arabisch spricht. Es ist jedoch genauso wichtig, Lösungen zu finden, um mit diesem Kind zu kommunizieren und die Kluft zwischen seinem Elternhaus und seinem Bildungs- und Betreuungsalltag zu überbrücken, damit es sich nicht hin- und hergerissen fühlt zwischen zwei Welten, ohne überhaupt den Grund für diese Unterschiede zu begreifen. Gewiss ist nicht zu leugnen, dass die Kinderbetreuungseinrichtungen zahlreiche Anforderungen zu erfüllen haben, unter anderem die soziale Integration mehrsprachiger Kinder in die Gesellschaft des Aufnahmelandes und ihre Vorbereitung auf die Einschulung, wobei die Vermittlung der dort gesprochenen Sprachen im Vordergrund steht. Für das Personal, das in diesen Einrichtungen arbeitet, die de facto bereits mehrsprachig sind, weil sie von mehrsprachigen Familien besucht werden, ist es nicht einfach, diese Anforderungen mit dem Wohlergehen des Kindes und den in der Einrichtung und in der Bildungspolitik des betreffenden Landes postulierten Werten in Einklang zu bringen. Es stellt sich also die Frage, wie eine pädagogische Einrichtung, die über Jahre nach dem Prinzip der Einsprachigkeit betrieben wurde, in eine Einrichtung umgewandelt werden kann, in der mehrere, teilweise sehr verschiedene Sprachen aufeinandertreffen und in der es zum Teil schwierig ist, mit den Kindern und den Eltern zu kommunizieren. Aus pädagogischer Sicht gibt es sehr wohl Antworten auf diese Fragen. Um bei dem Luxemburger Beispiel zu bleiben: in ihrer Forschungsarbeit untersucht Claudine Kirsch (2018) diese Problemstellung und zeigt konkrete Beispiele für die Umsetzung einer möglichen Pädagogik der Mehrsprachigkeit in der frühen Bildung auf.⁶ Von einem eher soziolinguistischen Standpunkt aus lautet mein Vorschlag, diese Fragen aus der Perspektive der Organisation der multilingualen Sprachpraxis in den Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder anzugehen, Kontakte zwischen den Sprachen und Kulturen herzustellen und diese sowohl ethisch⁷ als auch praktisch zu durchdenken.

Wie kann die Sprachbildungspolitik in einer Betreuungseinrichtung für Kleinkinder aussehen?

Die größte Herausforderung für die Erzieher/-innen von Kleinkindern scheint in der Tat zu sein, mit Sprachen, die man nicht spricht, und mit Kulturen, die man nicht kennt, zu „arbeiten“. Will man die sprachlichen (und affektiven) Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder in den Krippen berücksichtigen, impliziert dies, über das hinauszugehen, was

⁶ Siehe Videos auf der Website des Projekts MuLiPEC: https://www.en.uni.lu/recherche/flshase/education_culture_cognition_and_society_eccs/projects_phd_theses_and_publications/mulipeec_developing_multilingual_pedagogies_in_early_childhood

⁷ Es ist bekannt, dass Diskriminierungen und Ungleichheiten sich nicht nur in der Schule, sondern bereits in den Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder reproduzieren. Ein sehr wirksames Instrument zur Bekämpfung dieser Diskriminierungen wurde von den Straßburger Vereinen Le Furet (www.furet.org) und Oriv (www.oriv.org) veröffentlicht und ist kostenlos auf der Website von Furet http://www.lefuret.org/media/PJ_newsletter/PJ%20NL%2075/GUIDE%20Discr%20FINAL%20BD.pdf erhältlich.

die Wissenschaftler/-innen heutzutage allgemein den monolingualen Habitus nennen, das heißt, die gedankliche Vorstellung zu überwinden, es gäbe eine einzige Sprache, die den Erzieher/-innen gemeinsam ist und die den Kindern mehr oder weniger vorgeschrieben wird. Sobald jedoch mehrere Sprachen für die Kommunikation in einer Einrichtung akzeptiert werden, wird es auch notwendig, eine Wahl zu treffen, sich auf bestimmte Regeln zu einigen und Strategien in Bezug auf den Sprachgebrauch im Alltag einzuführen. Genau dies nennt man Sprachbildungspolitik, also bewusste Entscheidungen bezüglich der Sprachen, die für die Kommunikation mit den Kindern, Familien und unter den in der Einrichtung arbeitenden Erzieher/-innen gewählt werden. Zwar kann man auch keine Entscheidung treffen und eine Laissez-faire-Strategie verfolgen. Aber die Tatsache, keine Entscheidung zu treffen, ist, ebenso wie in den Familien, auch eine Entscheidung in dem Sinne, dass dies die Dominanz der Sprache des Umfeldes zur Folge hat und die Beibehaltung der anderen Sprachen schwieriger macht. Tatsächlich wird, ohne dass einem das immer bewusst wäre, in den meisten Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder (und Schulen) eine mehr oder weniger explizite Sprachbildungspolitik verfolgt. Beispielsweise ist es eine sprachpolitische Entscheidung, einem Kind zu verbieten, seine Familiensprache(n) zu sprechen, ebenso, wie es eine im positiven Sinne ist, mehrsprachige Kinderbücher anzuschaffen.

Für die verschiedenen Akteur/-innen, die in Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder arbeiten, bedeutet dies, Entscheidungen zu treffen. Für die Erzieher/-innen selbst stellt sich die Frage: Welche Sprache(n) wollen sie sprechen? Welche Sprache(n) können sie sprechen? In welchen Sprachen können sie sich fließend ausdrücken und in welchen haben sie Grundkenntnisse? Wie sieht die Entscheidung für die Kinder aus? Lässt man ihnen die völlige Ausdrucksfreiheit oder ermutigt man sie verstärkt, die in der Gesellschaft dominanten Sprachen zu erwerben? Entschaidet man sich, einen Tag die eine Sprache und am nächsten eine andere Sprache zu sprechen, wie in vielen bilingualen Programmen vorgesehen? Oder verteilt man verschiedene Sprachen auf die verschiedenen Bereiche in der Krippe? Und was ist mit den Eltern? Wie nimmt man ihre Sprachen wahr, ohne dass sie das Gefühl haben, ihnen wird ein Status des Ausländers/der Ausländerin oder Ähnliches zugeschrieben? Entschaidet man sich, Dolmetscher/-innen einzusetzen? Weiß man, wo Sprachmittler/-innen zu finden sind, die die Kommunikation vereinfachen können? Weitere Fragen, die es zu klären gilt: Wer trifft diese Entscheidungen? Gibt es Vorschriften z. B. auf ministerieller oder auf Gemeindeebene? Und welche Sachzwänge können bestimmte Entscheidungen, die den spezifischen Bedürfnissen einer Einrichtung Rechnung tragen, erschweren? All diese Fragen, vor Inbetriebnahme der Einrichtung gestellt, sind Teil der Sprachbildungspolitik. Je besser sie in der Einrichtung durchdacht, diskutiert und ausgearbeitet werden, desto eher verwandelt sich die Mehrsprachigkeit von einem Problem zu einer Ressource für alle betroffenen Akteur/-innen.

Ein Beispiel: Die Sprachbildungspolitik der Stadt Straßburg im Bereich Kleinkinderbetreuung

Ein Beispiel für Sprachbildungspolitik betrifft die Stadt Straßburg. Dort gibt es etwa hundert Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder, die von der Stadt betrieben werden und einsprachig sind, das heißt, es wird ausschließlich Französisch gesprochen, jedenfalls laut Aussagen der dort arbeitenden Personen. Es gibt auch mehrere zweisprachige Krippen (Französisch/Deutsch), die von der Stadt mit dem Ziel der Vorbereitung auf den zweisprachigen Unterricht im schulischen Bereich ab dem Alter von drei Jahren gefördert werden. 14 bis 15 Prozent der Kinder im Elsass sind bei diesen deutsch-französischen Programmen angemeldet und können das Erlernen dieser beiden Sprachen bis zum Abitur fortsetzen. Diese Programme funktionieren in der Regel mit zwei Lehrkräften, die sich den Unterricht teilen, wobei jeder eine der beiden Sprachen spricht. Die von der *Académie* verfolgte Sprachbildungspolitik besteht also darin, die Strategie *eine Person – eine Sprache* zu fördern, die es dem Kind ermöglicht, beide Sprachen besser zu trennen.

Diese nationale Sprachbildungspolitik wird von der Stadt Straßburg übernommen, die sie in den zweisprachigen Krippen nachdrücklich empfiehlt. In diesen Krippen wird von einigen Erzieher/-innen Deutsch und von anderen Französisch gesprochen, und es wird angeraten, die beiden Sprachen nicht zu vermischen. Diese Entscheidung für eine Person als Referenzperson für eine Sprache ist eine sprachpolitische Wahl, das heißt, es wird eine Entscheidung hinsichtlich der Verwendung von zwei Sprachen im bilingualen Kontext getroffen. Das ist eine sehr oft in gemischtsprachigen Familien verwendete Strategie, die in zahlreichen Studien erforscht wurde, in denen sich ein effizienter Erwerb beider Sprachen nachweisen ließ. Es ist jedoch wichtig zu wissen, dass es nicht die einzige effiziente Strategie für eine gelungene Zweisprachigkeit von Kindern ist, auch andere Konfigurationen können zur Zweisprachigkeit führen, beispielsweise wenn zu Hause die eine Sprache gesprochen wird und in der Schule die andere. Viele Forscher/-innen (Hélot 2007) haben auch auf die Tatsache hingewiesen, dass die Kontexte für den Erwerb von Zweisprachigkeit in der Familie und in der Schule sehr verschieden voneinander sind; die Beziehungen zu den Sprachen sind nicht gleich und der Spracherwerb folgt nicht unbedingt demselben Weg. Die Strategie

eine Person – eine Sprache ist sicher in einer gemischtsprachigen Familie sinnvoll, ist aber im schulischen Kontext, wo es darum geht, den Schüler/-innen dabei zu helfen, eine zweisprachige Kompetenz über einen langen Zeitraum und in akademischen Bereichen zu entwickeln, weniger eindeutig.

Was den Sprachgebrauch in einer Krippe angeht, so ist er natürlich wesentlich komplexer als in der Familie. Die Kinder sind mit mehr Ansprechpartner/-innen im Kontakt, und selbst wenn die Krippe zweisprachig ist, sprechen die meisten Kinder zu Hause andere Sprachen als die in der Einrichtung angebotenen, die dominante europäische Sprachen bleiben.

Diese Sprachpolitik *eine Person – eine Sprache* wird auch in einer deutsch-französischen Krippe, die sich an der Grenze zwischen Kehl und Straßburg befindet und die von beiden Städten verwaltet wird, umgesetzt. In dieser Krippe sind die Erzieher/-innen und Kinder zu gleichen Teilen französischer und deutscher Staatsangehörigkeit und die beiden Sprachen werden von den Erzieher/-innen gemäß ihren Kompetenzen als Arbeits- und Kommunikationssprachen mit den Kindern verwendet. So wird allen Erzieher/-innen, auch wenn sie zweisprachig sind, eine Kommunikationssprache mit den Kindern zugewiesen, entweder Deutsch oder Französisch, aber die Kinder haben die Freiheit, sich in der Sprache ihrer Wahl auszudrücken. Die Besonderheit dieser Krippe ist ihre interkulturelle Dimension, denn hier arbeitet deutsches und französisches Personal, das auf beiden Seiten der Grenze in sehr unterschiedlichen Ansätzen der Kleinkinderbetreuung ausgebildet wurde. Die Einrichtung musste nicht nur ihre Sprachpolitik aushandeln, sondern auch ihre Konzeption der alltäglichen Aktivitäten in der Krippe. Im Übrigen sprechen viele Kinder, die diese Krippe besuchen, andere Sprachen als Französisch oder Deutsch, was heißt, dass sich in einer zweisprachigen wie in einer einsprachigen Krippe heute die Frage der Mehrsprachigkeit stellt. Sicherlich werden vielsprachige Kinder ihr linguistisches Repertoire in einer zweisprachigen Krippe neu konfigurieren, aber es kann, genauso wie in einer einsprachigen Krippe, sein, dass ihre Familiensprachen nicht gefördert werden und sie ihre eigene Zweisprachigkeit zugunsten einer anderen als abgewertet erleben.

Darüber hinaus gibt es in Straßburg auch eine zweisprachige Krippe mit Französisch und Englisch, in der die Mehrsprachigkeit der Eltern offiziell von der Einrichtung anerkannt wird. Die Warteliste ist sehr lang, weil sie eine der wenigen Krippen in der Stadt ist, die von der Gemeinde gefördert wird und Englisch anbietet. Hingegen gibt es keine französisch-türkische Krippe, während in Straßburg eine große türkische Gemeinde existiert. Die Entscheidung, Deutsch und Englisch zu fördern, jedoch keine Förderung des Türkischen vorzusehen, ist eine sprachpolitische Entscheidung, auch wenn die politischen Verantwortlichen im Rathaus sie nicht unbedingt bewusst getroffen haben. Die für die Kleinkinderbetreuungspolitik in Straßburg Verantwortliche verwies im Interview mit einer meiner Doktorandinnen auf den politischen Willen der Stadt, Krippen für die Betreuung aller Kinder zu errichten, die allerdings auf Französisch betreut werden sollen, und ihnen allenfalls den Besuch einer zweisprachigen Krippe mit den Sprachkombinationen Französisch-Deutsch oder Französisch-Englisch zu ermöglichen, jedoch keiner französisch-arabischen oder französisch-türkischen Krippe, die sie als „kommunitaristische“ Krippen bezeichnet. Hier zeigt sich die sehr häufig zitierte Angst vor dem Kommunitarismus, ein Begriff, der in Frankreich eine Art Gefahr für den sozialen Zusammenhalt meint. Daher fällt die Entscheidung, in einer Krippe in Frankreich die Sprachen aller Kinder und insbesondere auch die Migrationssprachen zu fördern, wiederum in den Bereich der Sprachpolitik, denn diese Entscheidung hat zur Folge, dass die Ungleichheitsbeziehungen zwischen den Sprachen und vor allem zwischen den Einstellungen zu ihren Sprecher/-innen korrigiert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei Sprachpolitik um Entscheidungen handelt, die Personen oder Institutionen hinsichtlich der Sprachen und ihrer Verwendung treffen. Das luxemburgische Gesetz von 1984, mit dem Französisch, Deutsch und Luxemburgisch zu offiziellen Sprachen erklärt wurden, ist ein Beispiel für Sprachpolitik auf nationaler Ebene. Bestimmte politische Richtlinien finden Anwendung auf den Bildungsbereich, unter anderem der neue Plan für frühe mehrsprachliche Bildung (2017).⁸ Dieser Plan enthält klare Vorgaben für die beiden Zielsprachen, die in den Einrichtungen vorhanden sein müssen, und zwar Französisch und Luxemburgisch, ohne dabei die Anerkennung und Wertschätzung aller von den Kindern gesprochenen Sprachen zu vernachlässigen. Zwar kann man sich die Frage stellen, weshalb Deutsch in dieser Sprachbildungspolitik fehlt, aber auf Ministeriumsebene wurden klare Entscheidungen getroffen, die einzuhalten sind, auch in Bezug auf den für die anderen Sprachen der Kinder empfohlenen pädagogischen Ansatz, die Sprachensensibilisierung (*éveil aux langues*). Darüber hinaus wurde in den offiziellen Texten die Beteiligung der Eltern verankert, was, ebenso wie die Festlegung auf die zwei genannten Sprachen, pädagogische Konsequenzen haben wird: Wie kann man sicherstellen, dass die Kinder mit

⁸ Loi du 29 août 2017 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

Französisch und Luxemburgisch in Kontakt kommen? Wer wird diese Sprachen in der Krippe sprechen, oder können beide Sprachen von ein und derselben Person gesprochen werden? Und wie kann die Sprachsensibilisierung eingeführt werden, um die Vielzahl der Familiensprachen im Repertoire der Kinder positiv zu bewerten, wobei es sich, daran sei hier erinnert, um Sprachen handelt, die die meisten Erzieher/-innen nicht kennen? Im Rahmen dieser Sprachbildungspolitik wurde auch die Sprachkompetenz der Erzieher/-innen entweder in der luxemburgischen oder französischen Sprache gemäß dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen mit C1 festgelegt, was belegt, dass ein sehr hohes Kompetenzniveau für das Personal angestrebt wird. Dies kann man als ehrgeiziges Ziel interpretieren. Es zeigt aber auch, dass den Kindern die bestmöglichen Spracherwerbsmodelle geboten werden sollen.

Vom Forschungsstandpunkt aus betrachtet verdient schließlich ein weiterer Punkt Erwähnung, denn er zeugt von einer tiefgreifenden Überlegung in Bezug auf die Sprachpolitiken. Im Allgemeinen werden die Sprachpolitiken von offiziellen Institutionen erlassen und haben Gesetzesform. Es ist aber auch bekannt, dass diese institutionellen Sprachpolitiken in der pädagogischen Praxis nicht immer buchstabengetreu ausgeführt werden, vielmehr werden sie von den betroffenen Akteur/-innen interpretiert, die sie im Rahmen ihrer eigenen Sachzwänge und ihres Handlungsspielraums mehr oder weniger effizient umsetzen. Daher sieht der luxemburgische Rahmenplan für die non-formale Bildung ein allgemeines pädagogisches Konzept (*concept d'action général*) vor, das von jeder Krippe vorzulegen ist und das eine Beschreibung der Umsetzung des Programms der frühen mehrsprachigen Bildung enthält. Dieses allgemeine pädagogische Konzept ist ein weiteres Beispiel für Sprachbildungspolitik, jedoch wird es in diesem Fall von den Akteur/-innen ausgehend von ihrem beruflichen Umfeld selbst ausgearbeitet. Auf diese Weise entsteht zwischen der Sprachenpolitik des Ministeriums und dem von den Akteur/-innen vor Ort ausgearbeiteten Konzept für die mehrsprachige Bildung ein Raum für Verhandlungen, Dialog und Fragestellungen in Bezug auf die Machbarkeit dieser Bildungspolitik und auf den erlebten Innovationsprozess, mit dem auf die von oben vorgegebenen Ziele reagiert wird. Dieser Ansatz erkennt an, dass jede Einrichtung spezifisch ist und eigene Bedürfnisse hat, die sich nach den plurilingualen Repertoires der Kinder, die sie besuchen, sowie nach den sozioökonomischen Bedingungen, unter denen sie leben, richten. Er zwingt die Erzieher/-innen auch dazu, die Fragen nach den in ihrer Einrichtung vorhandenen Sprachen wahrzunehmen und über sie nachzudenken, ebenso wie über ihre Entscheidung hinsichtlich der konkreten Umsetzung des Programms. Dadurch, dass die Erzieher/-innen die Freiheit haben, ihr eigenes Konzept zu entwickeln, überlässt es ihnen diese Sprachenpolitik, auf ihre eigene Weise auf die Herausforderungen, die sich konkret in ihrer Einrichtung stellen, zu reagieren.

Die jüngsten Forschungsarbeiten im Bereich der Sprachbildungspolitik⁹ haben gerade diesen Perspektivenwechsel sehr gut aufgezeigt. Sprachenpolitik erfolgt nicht ausschließlich von oben, sie zeigt sich auf Ebene der pädagogischen Praxis anhand der von den Erzieher/-innen und Lehrkräften getroffenen Festlegungen und Entscheidungen, die sie auf ihre Weise interpretieren und verhandeln. Dieses pädagogische Konzept, dessen Ausarbeitung von den Krippen in Luxemburg gefordert wird, ist nicht etwa nur eine weitere Vorgabe, sondern schafft meines Erachtens Raum für neue Möglichkeiten und pädagogische Innovation, mit dem Ziel, den traditionell einsprachigen Betrieb der Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Bereiche umzuwandeln, in denen die Kinder erleben, dass ihre Mehrsprachigkeit aufgewertet wird, und in dem ihr linguistisches Repertoire sich harmonisch neu konfiguriert. Zudem ist davon auszugehen, dass dieses Konzept den Erzieher/-innen einen gewissen Handlungsspielraum bietet; sie können, wenn sie sich stärker engagieren möchten, zu Akteuren/-innen des sozialen Wandels werden. Es ist beispielsweise bekannt, dass die Aufwertung stigmatisierter Sprachen die Lernerfahrung von Kindern sowie den Blick ihrer Eltern auf die Bildungseinrichtung verändern kann. Wenn neu angekommene Eltern eingeladen werden, den Kindern einer Krippe Geschichten in ihrer Sprache vorzulesen, hat dies Auswirkungen auf das Gefühl der Integration dieser Menschen in die Gesellschaft des Aufnahmelandes. Eltern, die bereit sind, sich in einer Krippe zu engagieren, Angebote zur Sprachsensibilisierung vorzuschlagen, kann bei der sozialen Mischung zumindest auf Ebene dieser Krippe eine Rolle spielen. In diesem Sinne ist die Entscheidung der Erzieher/-innen, die Sprachen und Kulturen der Familien einzubeziehen, sowohl innerhalb der Krippen für den Spracherwerb der Kinder von Bedeutung als auch auf sozialer Ebene, wenn aufgrund von Armut, Migration oder ihrer Sprachen stigmatisierte Familien sich legitimiert und wegen ihrer erzieherischen Entscheidungen für ihre Kinder anerkannt fühlen.

⁹ Siehe u. a. Menken & García (2010); Hélot & Ó Laoire (2011).

Sprachgebrauch in multilingualen Krippen oder: Sprachen im Alltag erleben

Eine der entscheidenden Fragen in Bezug auf den Gebrauch mehrerer Sprachen in Krippen betrifft die Vermischung von Sprachen. Diese macht sowohl Eltern als auch Erzieher/-innen und Lehrkräften Angst. Ist die Vermischung bei zweisprachigen Sprecher/-innen um jeden Preis zu vermeiden, erst recht bei Kleinkindern, die sich in der Phase des Erwerbs von zwei oder mehreren Sprachen befinden? Zu diesen Fragen wurden sehr viele Studien durchgeführt; aus linguistischer Perspektive entstanden Begriffe wie Code-Mixing oder Code-Switching, das heißt der Einfluss einer Sprache auf die andere und umgekehrt. Kürzlich argumentierten Soziolinguist/-innen, dass sprachübergreifende Praktiken bei zwei- bzw. mehrsprachigen Individuen vollkommen gebräuchlich und normal sind und dass diese Ausdrucksweisen Teil der Identität der Sprecher/-innen sind, denen mehrere Sprachen zur Verfügung stehen. Auch werden diese „Translanguaging“-Praktiken mittlerweile als pädagogischer Ansatz gefordert, der eine systematische Trennung von Sprachen infrage stellt und es den zwei- bzw. mehrsprachigen Lernenden ermöglicht, ihre sämtlichen Sprachressourcen zum Lernen zu mobilisieren.

Die von François Grosjean bereits in seinem Werk von 1982 entwickelte Unterscheidung zwischen ein- und zweisprachigem Kommunikationsmodus erlaubt eine klarere Sicht, um sprachpolitische Entscheidungen hinsichtlich des alltäglichen Sprachgebrauches in einer Krippe zu treffen. Für zwei- bzw. mehrsprachige Individuen ist es vollkommen normal, in der Kommunikation mit anderen Sprecher/-innen derselben Sprachen auf sprachübergreifende Praktiken zurückzugreifen, da ihre Gesprächspartner/-innen sie verstehen. Hingegen wird ein zweisprachiges Individuum in der Lage sein, mit einer Person, die nur eine seiner beiden Sprachen spricht, ausschließlich in dieser zu kommunizieren. Heute wird die Auffassung vertreten, dass es für zwei- bzw. mehrsprachige Personen sehr schwierig ist, in einem mit ihrem vergleichbaren zwei- bzw. mehrsprachigen Umfeld einsprachig zu kommunizieren. Das heißt beispielsweise, dass es für zweisprachige Erzieher/-innen (Französisch, Luxemburgisch) in einer Krippe schwieriger ist, mit einem Gesprächspartner oder einer Gesprächspartnerin, der oder die selbst zweisprachig ist, nur eine ihrer beiden Sprachen zu sprechen. Also stellt sich für eine Krippe die Frage, ob sie ihren Mitarbeiter/-innen eine einsprachige Kommunikationsweise vorschreibt, oder ob sie ihnen eine zwei- bzw. mehrsprachige Kommunikation gestattet. Bis heute hat noch keine Studie ergeben, dass eine zweisprachige Kommunikation mit Kleinkindern negative Auswirkungen auf deren Spracherwerb hat, solange dafür gesorgt ist, dass der sprachliche Input in beiden Sprachen ausreichend ist. Es ist wichtig, dass die Kinder sich kein Bild der Zweisprachigkeit machen, das aus zwei parallel existierenden einsprachigen Modellen besteht, welche sich nie begegnen, sondern dass sie während ihrer Entwicklung erkennen, was es bedeutet, zweisprachig zu sein, das heißt, dass ihnen Modelle von Personen, die beide Sprachen sprechen, zur Verfügung stehen, statt zweisprachigen Erwachsenen, die ihre Kompetenz in einer der beiden Sprachen verbergen. Die Zweisprachigkeit wird von dem Individuum selbst gelebt, und zwar nicht immer in voneinander getrennten Räumen oder mit verschiedenen Gesprächspartner/-innen. In einer Krippe stellt sich also die Frage des *Translanguaging*, und ob es erlaubt ist oder nicht, wenn ja, wann und von wem, und vor allem warum es wichtig ist, über diese Fragen nachzudenken. Unter anderem ist darauf hinzuweisen, dass sprachliche Verbote aller Art am Sprechen hindern, die Sprecher/-innen schweigsam werden lassen und sprachliche Unsicherheiten entstehen lassen. Ebenso ist darauf hinzuweisen, dass diese sprachpolitischen Entscheidungen getroffen werden müssen, in erster Linie, um den sprachlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden. Versetzt man sich in die Lage des mehrsprachigen Kindes, das in einer Krippe ankommt, in der eine oder zwei Sprachen gesprochen werden, die es nicht kennt, erlebt es eine Erfahrung der sprachlichen Diskontinuität zwischen seinem familiären Umfeld und dem der Krippe. Diese Erfahrung gilt es zu berücksichtigen, um so schnell wie möglich Strategien zum gegenseitigen Verständnis auszuhandeln, und wenn dies bedeutet, dass einige Wörter der Sprache des Kindes mit der Sprache der Krippe vermischt werden, wird dieses Vermischen dem Kind keineswegs schaden, im Gegenteil.

Fazit

Ich würde diese Präsentation gern mit einigen Kommentaren zu den Werten beenden, die in jeder Form der mehrsprachigen Bildung eine Rolle spielen. Wie im Plan für die Mehrsprachigkeit in Luxemburg erwähnt, darf der Erwerb der beiden im Programm genannten Zielsprachen nicht zulasten der Familiensprachen gehen. Wie ich bereits ausgeführt habe, ist daran zu erinnern, dass sich Kinder weder die Sprachen, mit denen sie aufwachsen, noch die Sprachen, die sie in der Schule lernen müssen, aussuchen. Somit tragen sie keine Verantwortung für den linguistischen Bedarf, dem die Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder gerecht werden müssen. Im Übrigen haben alle Eltern das Recht, ihren Kindern die Sprache(n) ihrer Wahl zu vermitteln, und die pädagogischen Einrichtungen müssen diese Dimensionen in ihre Überlegungen einbeziehen und die Bedeutung der Weitervermittlung des

familiären Erbes für jedes Individuum erkennen. Diese Fragen betreffen die Identitätsbildung des Kindes, das einen Verlust an Selbstwertgefühl erleidet, wenn es seine Familiensprachen verliert oder sich für sie schämen muss. Es empfiehlt sich, den Essay von Amin Maalouf *Mörderische Identitäten* (2000) zu lesen, der diesen Begriff der Identität hervorragend beschreibt und erklärt, inwieweit unsere Identitäten vielfältig, hybrid, dynamisch und untrennbar mit unseren Lebenserfahrungen, aber auch mit den Kulturen verbunden sind, in denen wir sozialisiert wurden, mit den Ländern, in denen wir zur Schule gingen¹⁰ etc.

Die Berücksichtigung der sprachlichen und bildungsbezogenen Bedürfnisse der Kinder in den Krippen betrifft auch den Begriff der Chancengerechtigkeit. Chancengerechtigkeit bedeutet, dass nicht alle mehrsprachigen Kinder in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen dieselben Bedürfnisse haben; deshalb können diese Bedürfnisse nicht unter dem Begriff der Gleichbehandlung subsumiert werden. Eine Priorität liegt in individualisierten Strategien, die es umzusetzen gilt, um das Wohlergehen jedes Kindes auf allen Ebenen – auf sprachlicher und affektiver Ebene sowie auf Ebene der Identitätsbildung – zu gewährleisten, ohne dabei die zentrale Rolle des Sprechens – und der Sprachen – zu vergessen, um den Kindern dabei zu helfen, die Welt, in der sie aufwachsen, zu verstehen. Wie Bernard Rigo (2008), ein Kollege aus der Philosophie, der in Neukaledonien arbeitet, so treffend schreibt: „Eine Sprache zu erlernen, bedeutet weniger, eine festgefügte Interpretation der Welt in ihren physischen Bestandteilen zu lernen als vielmehr eine bestimmte Art sozialer Beziehungen, welche die Sprechweisen, Rechte und den Status von Sprechern und Sprecherinnen sowie ihr Verhältnis zu Kenntnissen und Fertigkeiten vermitteln. Was das Kind als Erstes lernt, ist weniger eine Sprache als eine Repräsentation dieser Sprache; es lernt weniger zu sprechen als den Status und die Macht des gesprochenen Wortes wahrzunehmen.“

¹⁰ Vergleiche auch C. Kearney (2003).

Referenzen

- COE (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GeRS)*. Straßburg: Europarat.
- Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hélot, Christine (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Hélot, Christine; Benert, Britta; Ehrhart, Sabine & Andrea Young (Hrsg.) (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Frankfurt: Peter Lang.
- Hélot, Christine & Muiris Ó Laoire (Hrsg.) (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom: Pedagogy of the Possible*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hélot, Christine & Marie-Nicole Rubio (Hrsg.) (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse: Érès.
- Hélot, Christine & Jürgen Erfurt (Hrsg.) (2016). *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges: Lambert Lucas.
- Kearney, Chris (2003). *The Monkey's Mask: Identity, Memory, Narrative and Voice*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Kirsch, Claudine (2018). Auf dem Weg zur mehrsprachigen Bildung in der frühen Kindheit. In: Universität Luxemburg (Hrsg.): *Bildungsbericht 2018: Bildungsverläufe und Bildungserfolge*. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Maalouf, Amin (2000). *Mörderische Identitäten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Made Mbe, Annie Flore (2016). *Étude sociolinguistique sur les pratiques linguistiques au sein de familles plurilingues vivant au Grand-Duché de Luxembourg*. Dissertation an der Universität Luxemburg und der Universität Straßburg (verteidigt am 20.11.2016, nicht veröffentlicht).
- Menken, Kate & Ofelia García (Hrsg.) (2010). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policy Makers*. New York: Routledge.
- Piller, Ingrid (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Rigo, Bernard (2008). Éthique, interculturalité et plurilinguisme. In: Christine Hélot et al. (Hrsg.): *Penser le bilinguisme autrement*, Frankfurt: Peter Lang, S. 29-40.
- Seele, Claudia (2016). *'Doing Education' Between Monolingual Norms and Multilingual Realities: An Ethnography of Multilingualism in Early Childhood Education and Care*. Stroud, Gloucestershire: E & E publishing.
- Thompson, Linda (2000). *Young Bilingual Learners in the Nursery School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Weber, Jean-Jacques (2009). *Multilingualism, Education and Change*. Frankfurt: Peter Lang.

Autorin

Professorin Christine Hélot

Die emeritierte Professorin Christine Hélot ist Soziolinguistin und hat 25 Jahre an der französischen Universität Straßburg in der Abteilung Sprachdidaktik und Lehrkräfteausbildung für die Primar- und Sekundarstufe (ESPE Alsace) gearbeitet. Zuvor hat sie an der irischen Universität Maynooth College gelehrt, wo sie das Sprachenzentrum leitete.

I.1 Sur un pied d'égalité avec les enfants : la capacité de dialogue comme compétence clé

Gudula List

En 1914, William Stern, spécialiste allemand de la psychologie du développement, publia son ouvrage intitulé «*Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr*» (psychologie de la petite enfance jusqu'à l'âge de six ans) (Stern 1967). Ce livre est devenu très important pour la suite de la psychologie du développement. Il contient de nombreux extraits du journal rédigé méticuleusement, pendant des années, par le couple Stern sur la base de l'observation de leurs trois enfants. Ces extraits portent sur tous les sujets imaginables : les réactions des enfants à leur environnement, leurs expressions, leurs recherches de la vérité et leurs mensonges, leur imagination, leurs peurs, leurs sentiments. Le livre fait près de 500 pages. À la fin, sous le titre «*Das Kind und der Andere*» (l'enfant et l'autre), on peut lire une remarque étrange. Elle donne l'impression que l'auteur serait effrayé par lui-même. Tout au long du livre, écrit-il, nous avons présumé tacitement qu'il existait quelque chose comme l'existence isolée, se suffisant à elle-même, d'un individu. Puis : « Une telle conception s'éloigne fortement de la réalité. Dès le premier jour, l'intégration à une communauté est une réalité fondamentale de la vie. L'«autre» ne fait pas moins partie de l'existence de l'enfant que son propre moi. » (ibid., p. 459)

Il y a plus d'un siècle, ce célèbre auteur avait déjà raison ! L'acquisition du langage est aussi un travail réalisé en commun. Ainsi, la question du « moi et des autres dans le dialogue » joue aussi un rôle important dans la pédagogie de la petite enfance.

Quel intérêt la recherche interdisciplinaire sur l'acquisition du langage porte-t-elle au dialogue avec les enfants ?

Je peux tout à fait comprendre la perplexité de William Stern face à sa propre négligence. À une époque plus récente, la linguistique, mais aussi la psychologie mainstream et même la pédagogie se sont comportées de façon analogue. Ainsi, la linguistique se concentre avant tout sur les langues en tant que systèmes structurels et ne tient compte que dans un second temps des personnes qui apprennent à utiliser ces systèmes de manière plus ou moins exigeante. La recherche psychologique sur l'acquisition du langage s'intéresse davantage à ce que les enfants peuvent progressivement produire dans leur langue plutôt que d'étudier de manière intensive les contextes dans lesquels ont lieu la compréhension et l'expression. Quant à la pédagogie, elle étudie elle aussi davantage l'«output», c'est-à-dire l'expression orale des enfants, et ne s'intéresse qu'à l'«input» nécessaire en le dissociant du premier. Elle devrait pourtant se préoccuper dès le début des interactions qui sont la condition préalable à l'acquisition du langage par les enfants.

Toutefois, certains scientifiques, en particulier des pays nordiques¹, déplorent justement que le dialogue, en tant qu'événement fondamental de la communication humaine, soit si peu pris en compte. Leurs publications portent toutes sur le thème du dialogue et critiquent les positions dominantes, en particulier dans la linguistique (par ex. Linell 2009). De façon aussi polémique que rafraîchissante, celles-ci sont alors qualifiées de «monologiques». La langue serait alors supposée être une instance préconçue que les individus devraient apprendre à utiliser dans un second temps. C'est pourtant l'inverse qui se passe : la langue *naît*, ou tout du moins se développe sans cesse là où les hommes et les femmes créent du sens par leur action commune – lors de dialogues contextualisés. Un malaise tout à fait similaire semble exister dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, mais l'on rencontre ici davantage d'expériences pratiques dans des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

Par exemple l'expérience avec les outils tels que les tableaux de développement du langage. Certains peuvent être motivés par l'intention louable d'identifier les enfants ayant un besoin particulier de stimulation. Ils doivent permettre de décider si les problèmes observés peuvent être résolus à l'aide d'une stimulation pédagogique ciblée ou si une thérapie s'avère nécessaire. Mais ces outils, en règle générale, ne permettent pas de prendre ces décisions.

La critique de ces processus de mesure soulève un aspect fondamental. Elle demande de davantage prendre en compte le dialogue et le revendique comme la voie royale d'une relation bénéfique avec les enfants : une appréciation isolée du développement du langage sépare les capacités verbales des enfants de leur biographie, de leurs intérêts, de leurs besoins d'interactions, de leur développement général. Les enfants sont situés dans des

¹ Quelques personnalités connues : Ragnar Rommetveit, Stein Bråten, Colwyn Traverthen.

schémas basés sur des structures linguistiques abstraites et des processus de développement normatifs. Il serait au contraire judicieux d'observer la manière dont les enfants expérimentent, ensemble, de nouvelles possibilités de résolution des problèmes et de création de situations, la manière dont ils apprennent à exprimer par leur comportement global (verbal, mais pas uniquement) ce qu'ils *pensent* et la manière dont ils peuvent montrer comment ils *comprennent* quelque chose, et de les accompagner dans cette démarche. En d'autres termes, de les observer et de les accompagner dans l'utilisation qu'ils font de la langue comme outil, pour leur vie.

Dans la pratique des services d'éducation et d'accueil pour enfants

La contradiction qui suit peut donc générer une certaine irritation : d'une part, les éducatrices et éducateurs doivent manier des processus et des évaluations ressentis comme un enseignement anticipé et, d'autre part, on est convaincu que l'objectif des structures d'éducation de la petite enfance est tout de même de soutenir les processus créatifs d'autoapprentissage chez les enfants et dans les groupes d'enfants.

Il est possible que le malaise provienne également des résultats très insatisfaisants qui se sont prononcés pour un soutien *supplémentaire* des compétences langagières réalisé en dehors du quotidien des structures.² Il se passe ici quelque chose de très similaire : les prestations verbales partielles sont soumises à un entraînement isolé et la langue est dissociée de l'intérêt et de la vie des enfants. Dans ces conditions, il n'est pas facile de les motiver. S'il est relativement simple de convaincre des adultes d'aller dans un laboratoire de langues pour, par exemple, améliorer la prononciation d'une langue étrangère, les enfants de trois ou quatre ans veulent toute autre chose qu'« apprendre une langue ». Ils veulent se faire comprendre, discuter avec les autres et parvenir à quelque chose, grâce à la langue, dans un contexte d'action.

C'est donc un éveil au langage *intégré au quotidien* qui est nécessaire. C'est pourquoi le *dialogue* entre les éducatrices et les enfants et au sein des groupes d'enfants paraît être *la* situation dans laquelle l'éveil au langage (et bien plus) peut se développer. Il existe à ce sujet de nombreux articles intéressants, tirés de toutes sortes de projets (Jampert et al. 2009 ; Weltzien & Kebbe 2011 ; Best et al. 2011 ; Förster, Hammes-Di Bernardo & Wünsche 2012). Je voudrais maintenant m'intéresser surtout à *l'attitude de dialogue* réclamée par les spécialistes (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch 2011 ; Deutsches Jugendinstitut 2014).

L'attitude de dialogue demandée aux éducatrices et éducateurs

À cette fin, je veux utiliser le module «*Der Austausch mit Kindern*» (l'échange avec les enfants) tiré des «*Bildungs- und Lerngeschichten*» (histoires d'éducation et d'apprentissage) développés par le *Deutsches Jugendinstitut* (Leu et al. 2007, p. 110-123). L'attitude de dialogue y est définie comme : valorisante, exploratoire, faite de questions ouvertes et d'écoute active. Cette attitude doit être mise en pratique dans des interactions entre partenaires égales, par des projets et des activités communs, et guidée par l'intérêt réel pour la contribution qu'apportent les enfants. Les éducatrices doivent s'adapter aux points de vue des enfants tout en étant authentiques, afin de construire une compréhension des contenus et de trouver des solutions aux problèmes, calmement et avec les enfants. La condition pour que les éducatrices « puissent accepter des processus de réflexion communs et de nouvelles idées » est la capacité à considérer ses propres points de vue comme ayant un caractère personnel et non comme étant les plus justes en eux-mêmes, à les placer – comme il est écrit – « non contre, mais à côté de ceux de l'interlocuteur » (ibid., p. 121).

Ce sont vraiment des exigences élevées. Elles font actuellement l'objet de nombreuses réécritures et reformulations. Pour les «*Bildungs- und Lerngeschichten*» et plusieurs autres projets, elles sont inspirées du programme éducatif préscolaire développé dans les années 1990 en Nouvelle-Zélande sous la direction de Margret Carr et Helen May (Carr 1998).

Un autre projet exerce une influence tout aussi durable à l'échelle internationale : il s'agit d'une vaste étude longitudinale britannique publiée en 2003, qui a enregistré et évalué les interactions et les actions des éducatrices dans plus de 100 crèches (Sylva et al. 2003). Les interactions particulièrement bénéfiques ont été désignées par

² On en trouvera des preuves par ex. chez : Hoffmann et al. 2008 ; Wolf, Stanat & Wendt 2011 Kuger ; Sechtig & Anders 2012.

l'expression «*sustained shared thinking*» (efforts de pensée durables et communs des éducatrices et des enfants). Depuis lors, cette formule est considérée comme le résumé pertinent de l'attitude de dialogue demandée aux éducatrices et aux éducateurs.

Dans une étude complémentaire, les structures les plus performantes ont été à nouveau observées sur une longue période pour évaluer les interactions entre les éducatrices et les enfants (Siraj-Blanchford et al. 2002). Le résultat s'est avéré décevant : même dans les structures jugées remarquables, les interactions pouvant être classées «*sustained shared thinking*» représentaient une portion infime. Dans la réalité, les extraits considérés comme particulièrement stimulants à plus long terme, composés de questions stimulantes de la part des adultes et des enfants et de relations réciproques, étaient rares. Dans ces structures aussi, les éducatrices formulaient en majorité des consignes directes, des exigences, des explications justificatives de leur comportement et des questions fermées auxquelles les enfants pouvaient répondre par oui ou par non ou même de manière non verbale. Ces résultats ont depuis été confirmés, notamment par des études allemandes (par ex. König 2009 ; Briedigkeit 2011 ; Fried 2011 ; List 2015, p. 131-141).

La bonne nouvelle des études britanniques : il existe manifestement, outre l'idéal souhaitable du «*sustained shared thinking*», d'autres facteurs qui produisent une pratique efficace en crèches et engendrent des processus d'apprentissage favorables chez les enfants. La mauvaise nouvelle : peut-être ne réfléchissons-nous pas honnêtement ou de manière suffisamment réaliste lorsque nous mettons simplement en parallèle les caractéristiques et les exigences de l'attitude de dialogue et la capacité de dialogue des éducatrices ? Les différentes caractéristiques, telles qu'elles sont par exemple décrites dans les «*Bildungs- und Lerngeschichten*», se situent-elles réellement au même niveau, de sorte qu'elles pourraient être résumées en une *seule et unique* formule : «*sustained shared thinking*» ?

Un côté de ces exigences : valorisation, écoute active, questions sérieuses

Je me permets d'en douter. Il me semble qu'il convient de distinguer au moins deux complexes dans cette accumulation de caractéristiques désignant l'attitude de dialogue. Pour l'un d'entre eux, l'expression générique «*sustained shared thinking*» convient bien : une attitude valorisante, exploratoire, une attention faite d'écoute active, un véritable intérêt pour ce qu'apportent les enfants aux projets et aux activités communes. Je voudrais donner ici un exemple de la manière dont tout ceci peut être merveilleusement mis en œuvre.

Cet exemple est tiré des documents créés par le *Deutsches Jugendinstitut* «*Dialoge mit Kindern führen*» (conduire des dialogues avec des enfants) (Best et al. 2011, p. 72) :

Marvin (2 ans 10 mois) discute avec son éducatrice pendant le repas de midi, pris en commun :

Marvin : « Le manger tombe dans le ventre. »

L'éducatrice : « Oui, exactement, dans l'œsophage, derrière ta bouche, à travers la gorge jusqu'en bas. »
Tout en parlant, elle montre du doigt les différentes parties du corps sur Marvin.

Marvin : « C'est un tuyau. »

L'éducatrice : « La pomme passe par le tuyau... Et où va la pomme, Marvin ? »

Marvin (en riant) : « Dans le ventre. »

L'éducatrice : « Exactement. L'œsophage commence dans la gorge, traverse le corps jusqu'à l'estomac. Et l'estomac se trouve dans le ventre. » (Elle suit avec son doigt le chemin de l'œsophage.)

Marvin : (prend un autre morceau de pomme) « La pomme va dans la bouche (il avale), dans le tuyau (fait une pause, rit) et dans le ventre. » (Marvin montre lui aussi les différentes parties de son corps.)

L'éducatrice : « Oui. Est-ce que moi aussi je peux manger une pomme, Marvin ? Moi aussi j'ai un tuyau par où peut passer la pomme. »

Marvin (fort) : « Oui. » (Il prend une pomme dans l'assiette pour la lui donner.)

L'éducatrice : « Merci beaucoup ! » (pause) « Maintenant que je l'ai mâchée avec mes dents, la pomme a glissé le long de mon œsophage et est tombée dans mon ventre. » (Elle montre le chemin sur son corps).
« Et maintenant elle est partie. » (Elle rit.)

Marvin rit aussi et prend une autre pomme.

Dans cet exemple, tout est parfait : d'abord, une curiosité s'éveille chez l'enfant, l'éducatrice s'en saisit et fournit à son tour des informations intéressantes et pose des questions ouvertes. L'enfant est captivé et fait lui aussi des suppositions. C'est un exemple réussi de « *sustained shared thinking* ».

Ces dialogues interactifs, qui naissent, dans le meilleur des cas, de questions posées par les enfants eux-mêmes, peuvent être établis sans trop d'effort et avec l'imagination de toutes les parties dans les situations où la réflexion et l'activité communes sont vraiment possibles.

Le côté face : introspection et travail biographique

L'attitude de dialogue demandée aux éducatrices et éducateurs cible aussi une autre catégorie de qualités : s'impliquer de manière authentique, considérer ses propres points de vue comme ayant un caractère personnel et non comme étant objectivement les plus justes et les placer non contre, mais à côté de ceux des enfants. Plus facile à dire qu'à faire, car il faut vérifier ses propres attitudes et convictions acquises et se confronter à sa propre biographie. Les personnes qui vivent avec des enfants, et en particulier celles dont c'est l'activité professionnelle, sont bien inspirées de réfléchir à leur propre développement. Elles peuvent alors se rendre compte qu'elles ne sont pas seulement confrontées aux enfants avec lesquels elles travaillent, mais aussi à elles-mêmes, avec leur propre enfance et leur propre développement.

Je voudrais ajouter ici une scène décrite dans un petit article de Lothar Klein. Je la raccourcis légèrement (Klein 2012).

Un groupe d'enfants de quatre et cinq ans joue gaiement dans les sanitaires de la crèche. Parmi eux se trouve Sebastian, tout juste deux ans. L'éducatrice le cherche, car elle voudrait changer rapidement sa couche avant le déjeuner. Elle finit par le trouver dans les sanitaires, avec les enfants plus âgés. Ils sont tous nus, la salle de bain est inondée.

Comment se sent l'éducatrice à ce moment-là ? Est-elle surprise, énervée, embarrassée et pourquoi ? Comment réagiriez-vous spontanément dans cette situation ?

Le texte raconte ensuite que l'éducatrice repousse sa surprise et s'efforce de percevoir consciemment que la situation amuse les enfants. Elle s'est peut-être d'abord demandé comment elle allait sécher tout ça, puis elle s'est dit que tous les enfants déshabillés, c'était vraiment délicat ! Elle essaie toutefois de contenir ses pensées inquiétantes. « Tout est trempé ici et vous êtes tous nus ! » Les enfants confirment : « Oui, on joue à la piscine, et Sebastian est dans la pataugeoire. » « Et vous avez retiré vos vêtements ? » « Oui, il ne faut pas qu'ils soient mouillés, et Sebastian ne peut pas aller dans la pataugeoire avec sa couche, l'eau deviendrait toute sale, c'est pour ça qu'on l'a enlevée. »

L'éducatrice s'efforce donc de percevoir à la fois le plaisir et le sérieux du jeu. Elle reconnaît que les enfants ont élaboré leur idée de manière cohérente, qu'ils ont réussi à y intégrer Sebastian et qu'ils respectent très raisonnablement les règles qui s'appliquent dans une piscine. Elle se garde donc de mettre fin à la scène en décrétant : « Maintenant les enfants, la piscine va fermer et nous allons aussi vider l'eau. » Au contraire, elle s'adapte aux réflexions des enfants et parle des dangers de la piscine, lorsque l'on dérape sur le sol mouillé. Il en résulte un intérêt commun et les enfants aident à nettoyer volontairement.

S'efforcer d'adopter la vision des enfants, de se mettre à leur niveau incite à examiner sa propre histoire. Les jeunes enfants commencent tout juste à faire des expériences qui vont venir enrichir leur biographie. L'histoire de l'éducatrice, au contraire, s'est déjà densifiée et il n'est pas si facile de se la remémorer a posteriori. Les messages au travers desquels les adultes initient les jeunes enfants aux habitudes culturelles se produisent en général tout à fait par hasard et sont aussi traités de cette manière. Vécus à un âge précoce, ils sont difficilement accessibles à un souvenir durable, mais ils peuvent persister longtemps et s'intégrer dans les opinions et les attentes.

Nous commençons tous à entrer dans la pratique de la vie et de la communication de cette façon – avec la conséquence durable qu'il ne sera par la suite jamais possible de dire si ce que nous faisons, en tant que jeune puis en tant qu'adulte, est une réaction involontaire à nos expériences passées ou est transformé par nous-mêmes en connaissance consciente.³ Les expériences et les observations que nous considérons personnellement comme impressionnantes jouent ensuite un rôle de filtre sur nos expériences suivantes. Nous évaluons ainsi les nouvelles perceptions totalement différemment, en négligeons certaines, en ressentons d'autres de manière intense et les intégrons automatiquement à des modèles de plus en plus denses d'attitudes.

C'est, au fond, une bonne chose, car cela permet de garder une vue d'ensemble de la réalité infiniment complexe dans laquelle nous vivons. Sans ces filtres, nous ne serions effectivement pas en capacité d'agir. C'est ainsi que naissent les histoires de nos vies, qui se densifient pour devenir des *autobiographies*.

Nous développons ainsi des *théories subjectives* – autrement dit, des attitudes et des convictions sur les liens de cause à effet sur ce qu'est une vie épanouie, sur les relations avec les enfants, les événements politiques, les missions de service public, les différences entre les sexes, les générations, les groupes de population et, aussi et surtout, sur l'opinion que nous avons de nous-mêmes. Nous développons ces théories en échangeant nos connaissances et nos convictions, en nous racontant des épisodes de notre vie qui servent à maîtriser le présent et à former nos attentes à l'égard du futur.⁴ Ces théories subjectives se transforment en arrière-plan sur lequel nous développons notre propre disposition au dialogue avec d'autres personnes. Bien entendu, nous continuons à apprendre au fil du temps et transformons aussi nos expériences. Mais il y a là une différence entre les connaissances vérifiables (le savoir), d'une part, et les convictions et les opinions, d'autre part. Le *savoir* peut en effet être très simplement remis en question ou corrigé si l'on me détrompe. Au contraire, les *convictions*, les opinions et les attitudes résistent volontiers à tout changement, car elles sont liées à de nombreux sentiments.

Ce qui est délicat ici, c'est qu'il existe une tendance répandue à *prendre des attitudes bien ancrées pour des connaissances vérifiées*. Par exemple, lorsque quelqu'un croit «*savoir*» que les garçons savent naturellement mieux compter que les filles, que l'intelligence est inscrite dans un gène, que la sexualité ne commence à jouer un rôle qu'à la puberté – ou lorsqu'une peur instinctive s'installe quand cinq petits enfants se sont déshabillés pour barboter dans la baignoire (List 2015, p. 142-153).

Lorsqu'il s'agit du professionnalisme demandé au personnel de la petite enfance, chez qui l'«*attitude de dialogue*» occupe une place primordiale, on ne peut nier l'importance de s'intéresser de près à ces parts complexes de la capacité de dialogue. Car ce sont elles qui ont besoin de la réflexion sur notre propre personne : considérer ses propres points de vue comme ayant un caractère personnel et non comme étant objectivement les plus justes et les placer non contre, mais à côté de ceux des enfants. L'«*introspection*» est aussi un mot-clé qui revient souvent. Un article pédagogique en dit ceci : «*La conscience de sa propre histoire et de celle de l'enfant ainsi que la connaissance et la réflexion sur ses propres préférences, agissements et pensées, sur ses aversions immanentes et implicites, ses jugements de valeur, ses tendances à l'évitement, ses modèles et ses «zones aveugles» sont les conditions préalables pour que les pédagogues de la petite enfance ne transposent pas de manière inconsciente ce qui leur appartient et leurs conflits non résolus sur les enfants qui leur sont confiés.*» (Neuß & Zeiss 2013)

Tout cela est très juste, mais l'on en reste en général à ces injonctions. Organiser ces importants processus d'apprentissage et les intégrer aux programmes pédagogiques constituent des missions d'avenir qui doivent être prises très au sérieux. Jusqu'à présent, la littérature sur l'éducation de la petite enfance a essentiellement formulé des exigences d'introspection, de travail de biographie et d'«*attitude professionnelle*» reposant sur ces dernières (voir par ex. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2011, p. 17-21, 32, 53-59). Les concepts de mise en œuvre dans la formation initiale et continue n'existent pas encore.

³ En contextes pédagogiques, cette différence entre «*connaissance*» et «*action irréfléchie*» a déjà été décrite de manière impressionnante il y a des années, par ex. par Nespors en 1987 ou Pajares en 1992.

⁴ Sur la base de ses recherches, Jerome Bruner a fondé une sous-discipline à part entière, la psychologie «*narrative*», résumée dans un article en allemand : Bruner 1999.

Cependant, la maîtrise de sa propre biographie, de son introspection, et donc la prise de conscience de la naissance et du fonctionnement de ses propres attitudes et convictions, ne sont pas aussi faciles à enseigner ou à apprendre que des connaissances à acquérir consciemment sur le développement de l'enfant ou les différentes formes du jeu. En comparaison, l'exploration de son propre parcours social et la prise de conscience des attitudes qui en découlent peuvent s'avérer très éprouvantes, car il faudra s'attendre à des résistances intérieures.

Le sujet est largement étudié dans les différents domaines de la psychologie. Il est obligatoirement ancré dans différentes orientations de la psychothérapie. Des supports sont également disponibles pour la formation des maîtres (par ex. Mutzeck 2005 ; Schlee 2012). Il existe en outre tout un éventail de manuels pour la mise en œuvre et la pratique de l'introspection : du programme de recherche scientifique ultra-complexe sur les théories subjectives (*Forschungsprogramm Subjektive Theorien* Groeben et al. 1988) aux processus empiriques, spirituels et ésotériques, difficilement évaluables, au sein de groupes de parole, en passant par des exercices pratiques pour les individus et les groupes (Gudjons, Wagener-Gudjons & Pieper 2008).

Certains de ces travaux préparatoires peuvent être utiles au développement de contenus d'enseignement pour la formation du personnel de la petite enfance. Il est toutefois nécessaire de les distinguer de toute forme de psychothérapie ou d'une prise de conscience de soi arbitraire. Néanmoins, certains principes sont tout à fait transposables. Par exemple, que ces enseignements ne doivent plus être proposés sous forme de séminaire habituel composé d'une conférence, d'exposés et d'une discussion. Il faut en effet s'attendre à ce que les participants s'expriment de manière intime, ce qui nécessite de savoir mener la discussion. Les groupes de travail doivent être de taille réduite et stables dans leur composition. Ils doivent être soumis à des règles qui garantissent, par exemple, la confidentialité.

Les éducatrices et éducateurs de la petite enfance ont une responsabilité particulière dans leur travail avec les jeunes enfants. C'est si important que les connaissances scientifiques sur le développement et les capacités de l'enfant soient mises en pratique *en tenant compte du retour à sa propre enfance*. Le travail de biographie doit donc soulever des questions du type : Quelles étaient les valeurs importantes dans ma famille ? Comment ma pratique pédagogique est-elle liée à des visions que je peux attribuer à ma propre éducation ? Comment, en tant qu'enfant, ai-je ressenti les limites et comment cela se ressent-il aujourd'hui dans ma relation avec les enfants ? Quels sont les conflits de ma propre expérience dont je me souviens et sous quelle forme réapparaissent-ils aujourd'hui ? Dans quelle mesure suis-je conscient(e) que mes idées sur l'enfance et l'éducation puisent leurs racines dans les traditions culturelles dans lesquelles j'ai grandi. Ai-je conscience qu'il existe d'autres traditions ?

Concernant le langage et les langues : Quelles ont été mes propres expériences avec les différentes langues ? Dans quel contexte et de quelle manière ai-je découvert telle ou telle langue ? De ce fait, quels sont les sentiments que j'associe à certaines langues ou variétés linguistiques ? Suis-je conscient(e) du fait que mes positions à l'égard des différentes langues ont des répercussions sur mes positions à l'égard de leurs locutrices et locuteurs et inversement ?

En ce sens, l'objectif de la formation initiale et continue doit être de transmettre aux éducatrices et aux éducateurs une sécurité professionnelle afin qu'ils prennent conscience de situations critiques susceptibles de déclencher une introspection et puissent en discuter collégalement. Ce type de représentation et de réflexion sur sa propre socialisation peut aider à différencier les objets d'étude du type *savoirs* et *connaissances* de la confrontation à ses *propres attitudes*. À condition d'être prêt à se pencher sur sa propre histoire d'apprentissage à l'occasion d'incidents survenant dans la pratique, les réunions d'équipe peuvent être utiles, mais elles doivent être dirigées par une personne formée.

Bibliographie

Best, Petra; Laier, Mechthild; Jampert, Karin; Sens, Andrea & Kerstin Leuckefeld (2011). *Dialoge mit Kindern führen: Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen*. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Briedigkeit, Eva (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster: Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik* 25, p. 499-517.

Bruner, Jerome (1999). Self-making and world making: Wie das Selbst und seine Welt autobiographisch hergestellt werden. *Journal für Psychologie* 7, p. 11-21.

Carr, Margaret (1998). *Assessing children's learning in early childhood settings: A professional development programme for discussion and reflection*. Support booklet and videos. Wellington/Auckland: New Zealand Council for Educational Research (NZCER). [Résumé en allemand: May, Helen; Carr, Margaret & Valerie Podmore (2004). Te Whariki: Neuseelands frühpädagogisches Curriculum 1991-2001. In: Fthenakis, Wassilios E. & Pamela Oberhuemer (éd.): *Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag, p. 177-189.]

Deutsches Jugendinstitut (éd.) (2014). Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. *WiFF Wegweiser Weiterbildung No. 7*. München: DJI.

Förster, Charis; Hammes-Di Bernardo, Eva & Michael Wünsche (2012). *Dialog gestalten: Kommunikation im pädagogischen Kontext*. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Fried, Lilian (2011). Sprachförderungsstrategien in Kindergartengruppen: Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESI. *Empirische Pädagogik* 25, p. 386-405.

Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Brigitte Scheele (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Funcke.

Gudjons, Herbert; Wagener-Gudjons, Birgit & Marianne Pieper (2008). *Auf meinen Spuren: Übungen zur Biographiearbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, édition révisée.

Hoffmann, Nicole; Polotzek, Silvana; Roos, Jeannette & Hermann Schöler (2008). Sprachförderung im Vorschulalter: Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3 (3), p. 291-300.

Jampert, Karin; Zehnauer, Anne; Best, Petra; Sens, Andrea; Leuckefeld, Kerstin & Mechthild Laier (éd.) (2009). *Kinder-Sprache stärken! Heft 2: Wie viel Sprache steckt in Bewegung und Naturwissenschaften?* Weimar/Berlin: verlag das netz.

Klein, Lothar (2012). Resonanz ist der Zustand, in dem Verständigung erst stattfinden kann. Mit Kindern in Schwingung geraten. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, No. 10, p. 6-9.

König, Anke (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kuger, Susanne; Sechtig, Jutta & Yvonne Anders (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung: Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung* 1 (4), p. 181-193.

Leu, Hans Rudolf; Flämig, Katja; Frankenstein, Yvonne; Koch, Sandra; Pack, Irene; Schneider, Kornelia & Martina Schweiger (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar/Berlin: verlag das netz.

Linell, Per (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically*. Charlotte, NC: Information Age.

List, Gudula (2015). *Wie Kinder soziale Phantasie entwickeln*. Tübingen: Narr Attempto.

Mutzeck, Wolfgang (2005). *Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag*. Weinheim: Beltz, 5^e édition.

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette & Sandra Richter (2011). Professionelle Haltung: Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *WiFF Expertise No. 24*. München: DJI.

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Stefanie Pietsch (2011). Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, No. 0, p. 22-30.

Nespor, Jan (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, No. 4, p. 317-328.

Neuß, Norbert & Julia Zeiss (2013). Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*, No. 1, p. 22-25.

Pajares, M. Frank (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62, No. 3, p. 307-332.

Schlee, Jörg (2012). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, 3^e édition.

Siraj-Blanchford, Iram; Sylva, Kathy; Mattock, Stella; Gilden, Rose & Danny Bell (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years. *Research Report* No. 363. Norwich: Queen's Printer.

Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchfold, Iram; Taggart, Brenda & Karen Elliot (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project*. [<http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/eppepdfsRB%20summery%20findings%20from%20Preschool.pdf>]. Résumé en allemand: Faust, Gabriel; Götz, Margarete; Hacker, Hartmut & Hans-Günther Rossbach (éd.) (2004). *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, p. 154-167.]

Stern, William (1967). *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 9^e édition.

Weltzien, Dörte & Anne Kebbe (2011). *Handbuch Gesprächsführung in der Kita*. Freiburg: Herder.

Wolf, Katrin M.; Stanat, Petra & Wolfgang Wendt (2011). *EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung*, disponible sous: <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216>

Auteurs

Professeure Dr Gudula List,

psychologue et linguiste, a enseigné dans plusieurs universités, en dernier lieu à la faculté d'enseignement spécialisé de l'université de Cologne. Ses recherches portent essentiellement sur la communication, l'acquisition du langage et le plurilinguisme. Depuis qu'elle est professeur émérite, elle se concentre sur le développement et l'éveil des enfants d'âge préscolaire.

I.2 La notion de politique linguistique éducative ou comment penser le multilinguisme dans une structure de la petite enfance

Christine Hélot

Introduction

Ma contribution se situe dans le domaine de la sociolinguistique. Je suis avant tout spécialiste de l'éducation bilingue et multilingue en contexte familial et éducatif (Hélot 2007 ; Hélot et al. 2008 ; Hélot & Erfurt 2016). J'ai d'abord écrit une thèse à l'Université de *Trinity College* de Dublin en Irlande sur le bilinguisme en contexte familial. J'ai étudié une trentaine de familles mixtes franco-irlandaises qui transmettaient le français et l'anglais à leurs enfants, certaines incluant également le gaélique en sus de ces deux langues. En 1990, je suis rentrée en France et ai été nommée Maître de conférences à l'Université de Strasbourg dans les départements d'anglais et de formation des enseignants. Je me suis alors intéressée au bilinguisme et au multilinguisme en contexte scolaire et je me suis posé la question suivante : que devient à l'école le bi/plurilinguisme développé en contexte familial ? Le répertoire plurilingue¹ des enfants est-il reconnu et valorisé, passé sous silence ou même stigmatisé lorsque ces derniers fréquentent l'école publique française ?

J'ai donc mené mes recherches sur le bi/multilinguisme dans deux espaces principalement, celui de la famille et celui de l'école. Ce n'est que récemment que j'ai réalisé qu'il existait un autre espace de socialisation très important pour l'enfant et ses langues, l'espace des structures de la petite enfance. Or dans cet espace interstitiel entre la famille et l'école, la question de l'acquisition du langage est tout à fait cruciale pour le développement de l'enfant. De nouvelles questions de recherche ont émergé : qu'en est-il des langues des enfants qui grandissent dans leur environnement familial avec deux ou plusieurs langues lorsqu'ils entrent en crèche ? Comment les structures de la petite enfance accueillent-elles la multiplicité des langues présentes dans notre environnement actuel, comment les éducatrices communiquent-elles avec les enfants et les parents qui ne parlent pas la langue de l'environnement ? Comment les enfants acquièrent-ils leur(s) langue(s) au singulier et au pluriel dans cet espace de socialisation autre que celui de la famille ? Quelles langues sont présentes dans les crèches dites bilingues et quelles langues ne le sont pas, et pourquoi ? Comment penser le multilinguisme dans les structures de la petite enfance et surtout comment réfléchir au rôle du langage et des langues dans l'accueil de très jeunes enfants ?

Les structures de la petite enfance en France : un contexte différent de l'école

Contrairement au Luxembourg, en France, les structures de la petite enfance publiques et privées sont gérées par un ministère différent du ministère de l'éducation nationale. Depuis le gouvernement Macron ce ministère s'intitule « Ministère des Solidarités et de la Santé » (<http://solidarites-sante.gouv.fr/>) et sous la rubrique « Affaires sociales » on trouve tout ce qui peut concerner les familles et l'enfance. Ce ministère a donc perdu son titre précédent « Ministère des Familles » (au pluriel depuis la présidence de Hollande), ce qui a surpris plus d'un citoyen français. Au niveau local, les villes ont un service famille et petite enfance avec un élu responsable de la politique de la ville pour ce secteur et du personnel administratif qui gère le fonctionnement des structures petite enfance subventionnées par la Caisse d'allocation familiale. Autre point à préciser : les crèches sont accessibles aux enfants dès l'âge de trois mois (durée du congé de maternité du premier enfant) et l'enfant y reste en général jusqu'à l'âge de trois ans quand commence l'école maternelle gratuite.

Faire de la recherche en France sur les structures de la petite enfance implique de rencontrer des acteurs politiques et éducatifs qui n'ont pas la même culture que les acteurs de l'éducation nationale. Le bien-être du jeune enfant, sa sécurité matérielle et affective et son développement physique et émotionnel sont les objectifs principaux au niveau individuel même si au niveau social il s'agit aussi d'intégrer l'enfant dans un espace autre que celui de la famille et de le préparer à sa scolarisation future. Ce point est important pour les familles plurilingues qui arrivent en France et pour qui ces structures petite enfance sont aussi des espaces de socialisation et d'intégration à la

¹ Le répertoire plurilingue est l'ensemble des ressources discursives dont dispose un individu pour s'exprimer. Ce répertoire est donc composé de différentes langues et de toutes les variétés utilisées par le locuteur dans différentes situations de communication. Il ne consiste pas en une liste de langues parlées parfaitement par le locuteur mais en toutes les compétences qui sont mobilisées à des niveaux différenciés. De plus, ce répertoire est dynamique dans le sens où il se reconfigure continuellement au fil des expériences langagières des locuteurs (COE 2001).

culture française si toutefois l'accueil est pensé en ces termes, plutôt qu'en termes d'assimilation. Il faut préciser qu'en France, la politique éducative de certaines municipalités promeut l'ouverture de classes maternelles dès l'âge de deux ans et ces classes s'adressent entre autres aux enfants dont la langue maternelle n'est pas le français. Cette scolarisation très précoce a donc comme objectifs une entrée dans la langue et la culture françaises le plus tôt possible et une préparation à l'école. Certes l'école maternelle est gratuite alors que les structures petite enfance ne le sont pas, (elles sont cependant largement subventionnées), et l'on peut objecter à cette politique de scolarisation précoce un objectif principalement assimilateur alors que les structures de la petite enfance gardent comme objectif premier le bien-être de l'enfant.

Reconnaître le bi/plurilinguisme des jeunes enfants : une question de justice sociale

Quand je suis rentrée en France et que j'ai commencé à travailler dans la formation des enseignants, je me suis surtout intéressée aux jeunes enfants parce que mes travaux de thèse portaient sur des enfants de 3 à 6 ans qui développaient la faculté de langage au travers de deux ou trois langues. J'ai donc préféré aller observer des enseignants stagiaires en classes de maternelle où sont scolarisés la majorité des enfants en France. Si je devais conseiller les enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, je me concentrerai surtout sur l'observation de ces jeunes enfants, leur degré de participation aux activités et leur motivation, et principalement leurs pratiques langagières. Comme dans toute classe, des enfants étaient très loquaces, d'autres moins, et un certain nombre restait silencieux et s'exprimait très peu au cours d'une journée. La raison principale invoquée pour ce silence : enfant allophone parlant une ou des langues autres que le français à la maison. Après sept années passées à lire des travaux de recherche sur le bilinguisme précoce, je considérerai que ces enfants étaient bien évidemment en situation d'acquisition bilingue (et donc pas du tout mutiques comme ils sont encore trop souvent dénommés par les enseignants) ; il était évident que leurs compétences de compréhension étaient bien supérieures à leur compétence d'expression, mais surtout qu'ils étaient en situation d'acquisition du français, et l'on sait bien que cette acquisition demande un certain temps. On sait également que l'enfant doit se sentir en confiance, et en sécurité affective pour oser s'exprimer. Mais s'exprimer comment ? Dans sa langue maternelle que personne ne comprend ? L'enfant sait très tôt qu'il est à l'école pour apprendre le français et, à moins que sa langue familiale ne soit utilisée par une enseignante, il préférera rester silencieux. C'est donc bien l'école qui le rend silencieux en ne lui apportant pas de soutien dans sa langue maternelle.

Je rappelle souvent aux enseignants que les enfants ne choisissent pas la langue que leurs parents leur parlent et donc qu'il s'agit de justice sociale (Piller 2016) : il faut soutenir et valoriser toutes les langues du répertoire de tous les enfants quel que soit le statut social de leur langue familiale. Avant d'être une question linguistique, cette affirmation est une question de valeurs. Il est clair que la valorisation du bilinguisme est souvent à l'œuvre quand il s'agit de langues européennes telles que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol, mais beaucoup plus rare quand il s'agit de langues minoritaires et en particulier des langues de la migration. Et non seulement ces jeunes locuteurs de langues de la migration ne sont pas reconnus comme bilingues, mais on leur assigne encore trop souvent toutes sortes de difficultés à acquérir la langue française parce qu'ils parlent une langue autre à la maison. Ce constat m'a menée à reconnaître ces phénomènes en termes d'inégalité sociale et à tenter d'en comprendre les raisons dans l'institution scolaire ainsi que le fonctionnement de leur reproduction en contexte éducatif.

Ces points me semblaient cruciaux pour la formation de futurs enseignants, en d'autres termes ne pas seulement répondre à la question de *comment* prendre en compte la pluralité linguistique et culturelle des jeunes élèves qui entrent à l'école maternelle, ou en crèche, mais aussi *pourquoi* il est central de reconnaître le bilinguisme des enfants quelle que soit leur langue familiale. J'ai alors commencé à m'interroger sur les politiques linguistiques éducatives en contexte français, contexte encore très monolingue dans sa culture éducative. Et c'est cette notion de politique linguistique éducative que j'aimerais expliciter dans mon exposé, pour en comprendre son utilité et pour proposer un meilleur accueil des enfants bi/plurilingues et de leurs familles, un meilleur accueil étant synonyme de mise en œuvre d'une culture du multilinguisme et d'une compréhension de l'interculturalité au sein d'une structure de la petite enfance.

Avant d'aborder la notion de politiques linguistiques éducatives, je résumerai rapidement quelques exemples de recherche sur le multilinguisme menés spécifiquement auprès de très jeunes enfants.

Que nous disent les recherches sur le multilinguisme dans les structures petite enfance ?

En 2010, j'ai assisté à un colloque international à l'université de Birmingham organisé par l'association européenne pour la recherche sur la petite enfance (EECERA : <https://www.eecera.org/>). Parmi le très grand nombre de communications, je fus surprise de découvrir que seul un atelier traitait de la pluralité des langues et des cultures, celui auquel je participais avec des collègues anglais, allemands et belges, atelier dirigé par Marie Nicole Rubio, de l'association Le Furet (<http://www.lefuret.org/>) à Strasbourg. Cette prise de conscience du peu d'intérêt pour les questions de multilinguisme dès la petite enfance fut un déclencheur.² Je commençai à chercher des travaux réalisés sur cette problématique. En 2011 le ministère des Affaires sociales et de la Famille m'invita à participer à une conférence à Paris intitulée *Bien être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs*, sur la thématique du multilinguisme et du plurilinguisme.³ Pour la première fois, une partie entière du colloque était réservée à « la diversité des enfants en milieu d'accueil ». Je décidai alors la même année d'organiser à l'université de Strasbourg et en collaboration avec l'association Le Furet, une journée d'étude internationale intitulée « Plurilinguisme et Petite Enfance ». Les travaux présentés donneront ensuite lieu à la publication d'un livre en français dirigé par moi-même et Marie Nicole Rubio « Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant » (Hélot & Rubio 2013). L'ouvrage rassemble des travaux menés en France, en Belgique, en Allemagne, en Flandre, en Finlande, en Irlande et en Grèce.

Il importe de citer d'autres recherches publiées en anglais sur cette même thématique. Par exemple, l'ouvrage de Thompson (2000) au Royaume-Uni, rend compte d'une étude ethnographique de la socialisation seconde⁴ de jeunes enfants bilingues anglais punjabi de trois ans en *nursery school*. Cette chercheuse est restée présente durant le premier trimestre dans cette structure petite enfance afin de pouvoir observer les choix de langues des enfants entre autres d'abord durant la première heure dans cette crèche et puis plus tard les phénomènes translanguages, c'est-à-dire les phénomènes de mélanges de langues. En d'autres termes elle a observé les langues utilisées par les enfants et les éducatrices et noté qui parlait quelle langue, quand, où et pourquoi et elle s'est intéressée aux interactions entre les enfants eux-mêmes et entre les enfants et les adultes. Elle a ainsi étudié la place et le rôle de la langue anglaise, dans ce jardin d'enfants monolingue, où les éducatrices ne parlaient que l'anglais. Ainsi elle remarqua en premier lieu que les enfants locuteurs de punjabi qui, selon les déclarations des parents, ne parlaient pas anglais dans leur famille, avaient en réalité déjà des compétences en anglais, compétences inconnues des parents, compétences dont les parents ne s'étaient pas du tout rendus compte. Puis, seulement trois mois plus tard ces enfants montraient une nette préférence pour l'anglais plutôt que pour le punjabi. Quelles leçons peut-on tirer de cette recherche ?

Dans une crèche monolingue, les enfants bi- ou plurilingues reconfigurent leur répertoire linguistique. C'est-à-dire que leurs pratiques linguistiques changent alors qu'ils s'adaptent au milieu dans lequel ils vivent. Ceci veut dire qu'ils comprennent très vite qu'une langue est plus importante que l'autre, ou a plus de valeur qu'une autre et sans soutien dans leur langue familiale, ils risquent de ne plus vouloir parler cette langue avec leurs parents ; il y a alors risque de perte d'une langue et de la compétence bilingue. Au lieu qu'une langue s'ajoute à leur répertoire linguistique, celle-ci est remplacée par une autre qui a un statut social supérieur ; ces enfants sont alors en situation de bilinguisme transitoire et risquent de devenir monolingue dans la langue dominante de l'environnement.

La recherche de Thompson (2000) illustre donc très clairement combien les langues en tant qu'objet social sont marquées par des inégalités. Or l'on sait que l'enfant comprend très tôt ces inégalités et qu'il peut donc faire des choix qui vont influencer sur ses pratiques linguistiques (en crèche et en famille) et sur son développement langagier. Cette recherche montre aussi que les structures de la petite enfance ne sont pas coupées du monde extérieur et qu'elles vont devoir prendre en compte ces questions de bi/multilinguisme et de statut de langues dès qu'elles sont fréquentées par des enfants plurilingues. Les valeurs que peuvent porter les langues dans la vie de tous les jours, vont pénétrer dans les structures de la petite enfance, elles sont aussi présentes dans les représentations des éducateur/trices et également chez les parents. Enfin, on notera également qu'il importe d'observer avec beaucoup

² Depuis, en 2015, s'est créé un SIG (*Special Interest Group*) intitulé *Multilingual Childhoods* au sein de EECERA, voir <https://www.eecera.org/sigs/multilingual-childhoods/>

³ Les différents textes et rapports publiés par le Conseil de l'Europe distinguent le plurilinguisme phénomène individuel du multilinguisme phénomène social. On dit donc d'un pays ou d'une institution qu'elle est multilingue et d'une personne qu'elle est plurilingue.

⁴ La socialisation première de l'enfant a lieu dans sa famille, puis une socialisation seconde se développe en dehors de la famille, en crèche par exemple ou à l'école maternelle.

d'attention les interactions langagières entre adultes et enfants. Ainsi l'on peut déceler des compétences dont les parents n'ont pas conscience, compétences qui peuvent par ailleurs les rassurer quant au développement bilingue de leurs enfants.

Le rôle des enfants dans les pratiques langagières en famille ou en structure petite enfance est particulièrement bien montré dans les travaux de Claudia Seele au Luxembourg. Son ouvrage intitulé *Doing education between monolingual norms and multilingual realities* (Seele 2016) est un travail de recherche exemplaire pour comprendre ce qui se joue au niveau du rôle du langage et des pratiques multilingues dans leur lien constitutif avec des pratiques éducatives dans des crèches au Luxembourg. On y voit l'imbrication totale entre la dimension éducative et la dimension langagière, qui se jouera de façon différente ensuite à l'école où le langage sert principalement à acquérir des savoirs scolaires. Citons Claudia Seele (2016) : « *Language plays an essential role not only in political and public discourse on early education, but also in the everyday practice of the child care centers to constitute the social order of day care and to negotiate its educational meaning and significance.* » La chercheuse aborde ces questions de langues en relation avec les différents espaces pédagogiques au sein des crèches, selon les divers acteurs et leur positionnement, et selon les différentes situations de communication. Elle n'oublie pas de mentionner les enfants silencieux et ceux qui s'expriment par leur corps ; elle insiste sur la primauté de la compréhension mutuelle entre enfants et adultes au-delà de positions normatives sur les langues et de l'évaluation des compétences dans une langue ou dans l'autre.

Une autre étude récente au Luxembourg⁵ a fait l'objet d'une thèse soutenue à l'Université du Luxembourg en 2016 par Annie Flore Made Mbe. Cette recherche rend compte des pratiques linguistiques au sein de familles plurilingues et l'on y découvre combien les motivations des parents plurilingues sont complexes, combien leurs stratégies de maintien des langues familiales varient d'une famille à l'autre et au fil du temps. On comprend en lisant les données recueillies pour cette thèse qu'il est impensable pour des parents plurilingues, vivant dans une société multilingue, que leurs enfants soient monolingues, même si cela semble totalement improbable au Luxembourg. On comprend également que tous les parents désirent développer et enrichir le capital linguistique et culturel de leurs enfants, qu'ils sont bien conscients que plus l'on parle de langues, plus l'on a d'atouts pour réussir et que l'expérience de diverses cultures aide à mieux comprendre nos sociétés mondialisées.

Autre point intéressant concernant les enfants issus de la migration : d'après leurs discours (recueillis par Made Mbe pour sa thèse, 2016), ils montrent une préférence pour les langues dominantes extérieures à la famille sur leurs langues familiales. Ils vont donc choisir rapidement de s'exprimer dans ces langues dominantes et certains sont tentés d'abandonner leur langue d'héritage. Aussi voit-on ici à l'œuvre le risque d'une perte dans le répertoire linguistique, perte d'un point de vue cognitif, d'un point de vue identitaire et d'un point de vue social. En effet le multilinguisme est aussi une ressource reconnue au niveau sociétal et, en dépit de la domination d'une langue telle que l'anglais, nous avons besoin de nombreuses autres langues dans nos sociétés actuelles, sans oublier que ces autres langues sont porteuses d'éléments culturels qui permettent de mieux appréhender les différences.

Enfin, l'originalité de ces recherches a été de montrer comment les enfants exercent une influence sur l'environnement linguistique familial. C'est-à-dire que dès la scolarisation, donc on peut dire dès l'entrée dans les structures petite enfance également, dès le développement du langage dans ces structures, les enfants vont être conscients qu'ils sont en contact avec plusieurs langues et ils vont aussi faire des choix, et ces choix vont avoir des conséquences sur leurs pratiques en structures éducatives. Certes perdurent encore des interdits linguistiques dans certains espaces éducatifs où les enfants n'ont pas le droit d'utiliser leur langue première, interdits souvent basés sur des représentations négatives du bilinguisme, mais ces représentations ont beaucoup évolué ces dernières années et les recherches ont permis de mieux comprendre les phénomènes de bi/plurilinguisme et surtout les atouts qui en découlent. De même que les pratiques langagières en structures éducatives influencent les pratiques en famille, les pratiques linguistiques familiales ne peuvent plus être ignorées dans les crèches ou jardins d'enfants, où il s'agit avant tout d'assurer le bien-être de l'enfant, de lui donner les moyens de s'exprimer et donc d'agir sur le monde qui l'entoure.

⁵ Pour des analyses approfondies des politiques linguistiques au Luxembourg, on consultera les ouvrages de Jean-Jacques Weber dont celui de 2009 cité en bibliographie.

On ne peut pas sous-estimer la complexité de ces questions, car c'est un grand nombre de langues et de cultures qui se côtoient aujourd'hui dans les espaces éducatifs, complexité également au niveau des familles qui sont elles-mêmes aussi très diversifiées dans leur structure et de cultures très différentes dans leur rapport à l'enfant en particulier. Le personnel éducatif ne peut pas parler toutes les langues en présence, connaître toutes les cultures des familles, mais il est primordial pour l'enfant que sa ou ses langues soient en premier lieu recensées, puis accueillies sous diverses formes qui seront inventées par les acteurs éducatifs.

Il est tout à fait légitime de se demander comment on va communiquer avec un enfant qui arrive de Syrie et qui ne parle que l'arabe par exemple, mais il est tout aussi primordial de trouver des solutions pour communiquer avec cet enfant afin de négocier l'écart entre son vécu familial et son vécu scolaire et qu'il ne se sente pas écartelé entre deux mondes dont il ne saisit pas la raison des différences. Certes, on ne peut nier que les structures de la petite enfance ont à répondre à de nombreuses injonctions, dont l'intégration sociale des enfants plurilingues dans la société d'accueil et leur préparation à la scolarisation avec au centre de ces préoccupations, l'acquisition du langage et des langues sociétales. Pour le personnel travaillant dans ces structures devenues multilingues de fait, puisque fréquentées par des familles plurilingues, il n'est pas simple de concilier ces injonctions avec le bien-être de l'enfant et avec les valeurs mises en avant à la fois dans la structure et dans les politiques éducatives du pays concerné. La question qui se pose est donc de savoir comment transformer une structure éducative qui a fonctionné pendant des années sur le principe du monolinguisme, en une structure où de nombreuses langues parfois très diverses sont en contact et où il peut être difficile de temps en temps de communiquer avec les enfants et les parents. D'un point de vue pédagogique, des réponses existent bel et bien à ces questions. Pour citer un exemple luxembourgeois, les travaux de Claudine Kirsch (2018) abordent cette problématique et donnent des exemples concrets de réalisation d'une possible pédagogie du multilinguisme en contextes précoce et préscolaire.⁶ D'un point de vue davantage sociolinguistique, mon propos est ici d'envisager ces questions du point de vue de la gestion des pratiques linguistiques plurilingues dans les structures de la petite enfance et donc d'organiser les contacts de langues et de cultures, et de les penser à la fois de façon éthique⁷ et de façon pratique.

Comment penser les politiques linguistiques éducatives dans une structure petite enfance ?

Il me semble en effet que le défi principal pour les éducateurs de jeunes enfants est de « travailler » avec des langues que l'on ne parle pas et des cultures que l'on ne connaît pas. Prendre en compte les besoins langagiers (et affectifs) des enfants plurilingues fréquentant des crèches implique de dépasser ce que les chercheurs nomment couramment aujourd'hui l'habitus monolingue, c'est-à-dire de sortir de schème de pensée où une seule langue de travail réunissait les éducateurs et était plus ou moins imposée aux enfants. Or, dès que plusieurs langues sont acceptées pour communiquer au sein d'une structure, il deviendra nécessaire de faire des choix, de se mettre d'accord sur certaines règles, d'adopter des stratégies quant aux pratiques linguistiques dans la vie de tous les jours. C'est justement ce que l'on appelle des politiques linguistiques éducatives, soit les décisions conscientes prises quant aux choix de langues pour communiquer avec les enfants, les familles et entre éducateurs travaillant dans la même structure. Certes on peut très bien ne prendre aucune décision et adopter une politique de laisser faire mais, comme dans les familles, ne pas faire de choix est aussi un choix dans le sens où pratiquement cela entraîne la domination de la langue de l'environnement et cela rend le maintien des autres langues plus difficile. En réalité, sans que l'on en ait toujours conscience, la plupart des structures petite enfance (et des écoles) sont régies par des politiques linguistiques éducatives plus ou moins explicitées. Par exemple, interdire à un enfant de parler sa ou ses langues familiales dans une structure éducative est un choix de politique linguistique, tout comme acheter des ouvrages de littérature de jeunesse multilingues en est un également dans un sens plus positif.

Pour les différents acteurs qui travaillent en structure petite enfance, il faut donc faire des choix. Des choix au niveau des éducateurs eux-mêmes : quelle(s) langue(s) veulent-ils parler ? Quelle(s) langue(s) peuvent-ils parler ? Dans quelle langue se sentent-ils à l'aise et dans quelles autres ont-ils quelques connaissances de base ? Quels choix pour les enfants ? Leur laisse-t-on toute liberté d'expression ou les encourage-t-on vivement à acquérir les

⁶ Voir les vidéos présentes sur le site du projet MuLiPEC : https://www.en.uni.lu/recherche/flshase/education_culture_cognition_and_society_eccs/projects_phd_theses_and_publications/mulipec_developing_multilingual_pedagogies_in_early_childhood

⁷ On sait que les discriminations et les inégalités se reproduisent non seulement à l'école mais déjà dans les structures de la petite enfance. Un outil très utile pour lutter contre ces discriminations a été publié par les associations strasbourgeoises Le Furet (www.furet.org) et l'Oriv (www.oriv.org) disponible gratuitement sur le site du Furet http://www.lefuret.org/media/PJ_newsletter/PJ%20NL%2075/GUIDE%20Discr%20FINAL%20BD.pdf

langues dominantes de la société? Choisit-on de parler un jour dans une langue puis le jour suivant dans une autre langue comme dans de nombreux programmes bilingues? Ou bien répartit-t-on diverses langues selon différents espaces dans la crèche? Et les parents? Comment recense-t-on leurs langues sans qu'ils se sentent assignés à un statut d'étrangers ou autre? Fait-on le choix d'employer des interprètes, sait-on où trouver des personnes ressources qui peuvent faciliter la communication? Restent encore des questions quant à qui fait ces choix, existent-ils des directives au niveau ministériel par exemple ou au niveau municipal et quelles sont les contraintes qui peuvent entraver certains choix répondant aux besoins spécifiques d'une structure? Toutes ces questions, si elles sont pensées en amont du fonctionnement de la structure relèvent de politiques linguistiques éducatives. Mieux elles seront pensées, discutées, élaborées au sein d'une structure, mieux le multilinguisme se transformera de problème en ressource pour tous les acteurs concernés.

Un exemple : Les politiques linguistiques de la ville de Strasbourg dans le domaine de la petite enfance

Nous donnerons un exemple de politiques linguistiques avec l'exemple de la ville de Strasbourg. Il existe environ une centaine de structures petite enfance gérées par la ville qui fonctionnent en mode monolingue, c'est-à-dire en français et en français uniquement, du moins selon les déclarations des personnes qui y travaillent. Sont présentes également plusieurs crèches bilingues français/allemand soutenues par la ville dans une logique de préparation à l'enseignement bilingue offert dans les écoles à partir de l'âge de trois ans. Entre 14% et 15% des enfants en Alsace sont inscrits dans ces programmes bilingues franco-allemands et peuvent continuer leurs études dans ces deux langues jusqu'au baccalauréat. Ces programmes fonctionnent en général avec deux enseignants qui se répartissent les enseignements chacun dans une des deux langues. Le choix de politiques linguistiques éducatives défendu par l'Académie est donc de privilégier la stratégie *une personne – une langue* pensée comme permettant à l'enfant de mieux distinguer les deux langues.

Cette politique de l'éducation nationale est ainsi reprise par la ville de Strasbourg qui la recommande fortement dans les crèches bilingues. Dans ces crèches, l'allemand est parlé par certains éducateurs et le français par d'autres et il est recommandé de ne pas mélanger les deux langues. Ce choix d'une personne référente pour une langue est un choix de politique linguistique, c'est-à-dire une décision prise sur l'utilisation de deux langues en situation de bilinguisme. C'est une politique très souvent utilisée dans les familles mixtes sur lesquelles de nombreuses recherches ont été menées et ont montré une acquisition efficace des deux langues. Il faut cependant savoir que ce n'est pas la seule stratégie efficace pour qu'un enfant devienne bilingue, d'autres configurations telle qu'une langue parlée à la maison et une autre à l'école peuvent aussi mener au bilinguisme. Les chercheurs (Hélot 2007) ont aussi insisté sur le fait que les contextes d'acquisition du bilinguisme en famille et à l'école sont des contextes très différents dans lesquels les rapports aux langues ne sont pas de même nature et l'appropriation des langues ne suit pas nécessairement le même chemin. La stratégie *une personne – une langue* fait tout à fait sens dans une famille mixte, elle est beaucoup moins évidente en contexte scolaire où il s'agira d'aider l'élève à construire une compétence bilingue sur un temps long et dans des domaines académiques.

Quant aux pratiques linguistiques dans une crèche, elles sont bien évidemment beaucoup plus complexes que dans la famille, les enfants sont en contact avec davantage d'interlocuteurs et même si la crèche est bilingue, la plupart des enfants parlent d'autres langues à la maison que celles choisies par la structure qui, dans l'ensemble, restent des langues européennes dominantes.

Cette politique linguistique, *une personne – une langue*, est également mise en place dans une crèche franco-allemande située à la frontière entre Strasbourg et Kehl, les deux villes responsables de sa gestion. Dans cette crèche, les éducateurs et les enfants sont à égalité de nationalité française et allemande et les deux langues sont utilisées comme langues de travail et de communication avec les enfants selon les compétences des éducateurs. Ainsi chaque éducateur, même s'il est bilingue, se voit assigner une langue de communication avec les enfants, soit l'allemand, soit le français, mais les enfants ont la liberté de s'exprimer dans la langue de leur choix. La spécificité de cette crèche est sa dimension interculturelle puisque travaille ensemble un personnel franco-allemand formé de chaque côté de la frontière à une culture de la petite enfance très différente. Ils ont donc dû négocier non seulement leur politique linguistique mais leur conception des activités journalières de la crèche. Par ailleurs de nombreux enfants qui fréquentent cette crèche parlent des langues autres que le français et l'allemand, ce qui veut dire que dans une crèche bilingue comme dans une crèche monolingue, se pose aujourd'hui la question du multilinguisme. En effet des enfants plurilingues vont certes reconfigurer leur répertoire linguistique dans une crèche bilingue mais peuvent, tout comme dans une crèche monolingue, ne pas voir leurs langues familiales soutenues et par conséquent voir leur bilinguisme dévalorisé au profit d'un autre.

Il existe également à Strasbourg, une crèche bilingue français/anglais, dont le plurilinguisme des parents est officiellement reconnu par la structure. La liste d'attente est très longue parce que c'est une des seules crèches dans la ville subventionnée par la municipalité et offrant l'anglais. Par contre, il n'existe pas de crèche français/turc alors qu'une importante communauté turque vit à Strasbourg. Ce choix de soutenir l'allemand et l'anglais et de ne pas envisager de soutenir le turc est un choix de politique linguistique même si les responsables politiques à la mairie n'en sont pas nécessairement conscients. Interviewée par une de mes doctorantes, la responsable politique de la petite enfance à Strasbourg insiste sur la volonté de la mairie d'ouvrir des crèches pour accueillir tous les enfants, mais pour les accueillir en français, à la rigueur pour leur permettre de fréquenter une crèche bilingue franco-allemande ou franco-anglaise, mais pas une crèche franco-arabe ou franco-turque, qu'elle qualifie de crèches « communautaires ». Ici se donne à voir la peur très fréquemment citée de communautarisme, notion représentant en France une sorte de danger pour la cohésion sociale. Dès lors, faire le choix dans une crèche en France de soutenir les langues de tous les enfants et en particulier des langues de la migration, relève encore une fois de politiques linguistiques, ce choix ayant pour conséquence de redresser les relations inégalitaires entre les langues et surtout entre les attitudes envers leurs locuteurs.

Pour résumer, les politiques linguistiques sont des décisions prises par des personnes ou des institutions sur les langues et leur utilisation. La loi de 1984 au Luxembourg, qui a déclaré le français, l'allemand et le luxembourgeois comme langues officielles est un exemple de politique linguistique au niveau national. Certaines de ces politiques s'appliquent au niveau éducatif, tel le nouveau plan pour le plurilinguisme dans le secteur de la petite enfance (2017).⁸ Ce plan donne des indications claires quant aux deux langues cibles devant être présentes dans ces structures, le français et le luxembourgeois, sans oublier la reconnaissance et la valorisation de toutes langues des enfants. On peut certes se poser la question de l'absence de l'allemand dans cette politique linguistique éducative, mais des choix clairs ont été retenus au niveau du Ministère qui demande qu'ils soient appliqués, y compris au niveau de l'approche pédagogique recommandée pour les langues autres des enfants, l'éveil aux langues. De plus, la participation des parents a été inscrite dans les textes officiels, ce qui va entraîner, comme pour les deux langues choisies, des conséquences pédagogiques : comment s'assure-t-on que les enfants sont en contact avec le français et le luxembourgeois, qui va parler ces langues dans la crèche ou ces deux langues peuvent-elles être utilisées par la même personne, et comment introduire l'éveil aux langues pour valoriser les nombreuses langues familiales des répertoires des enfants, langues rappelons-le que la plupart des éducateurs ne connaissent pas ? Au sein de cette politique éducative la compétence linguistique des éducateurs soit en luxembourgeois soit en français a également été pensée, en termes de niveau C1 du cadre européen de référence pour les langues, ce qui illustre un souci de compétence très élevée pour le personnel que l'on peut interpréter comme un objectif ambitieux mais aussi soucieux d'offrir aux enfants les meilleurs modèles linguistiques possibles.

Enfin, du point de vue de la recherche, une autre dimension du plan mérite d'être mentionné car il est la trace d'une réflexion approfondie sur les politiques linguistiques. En général les politiques linguistiques sont édictées par des institutions officielles qui font office de lois. Mais on sait aussi que ces politiques linguistiques institutionnelles ne sont pas appliquées telles qu'elles sur le terrain scolaire, elles sont interprétées par les acteurs concernés qui les mettent en œuvre de façon plus ou moins efficace selon leurs contraintes et leur marge d'autonomie. Aussi, le plan pour le plurilinguisme luxembourgeois inclut un concept d'action générale qui devra être produit par chaque crèche pour décrire la mise en œuvre du programme d'éducation plurilingue. Ce concept d'action générale est aussi un exemple de politique linguistique éducative, mais cette fois-ci élaboré par les acteurs eux-mêmes selon leur environnement professionnel. Ainsi se crée entre la politique linguistique du ministère et le plan du plurilinguisme élaboré par les acteurs sur le terrain un espace de négociation, de dialogue ou de questionnement quant à la faisabilité de cette politique éducative, et quant au processus d'innovation expérimenté pour répondre aux objectifs imposés par le haut. Cette approche reconnaît que chaque structure est spécifique et a des besoins propres selon les répertoires plurilingues des enfants qui les fréquentent et les conditions socio-économiques dans lesquelles ils vivent. Elle oblige aussi les éducateurs à prendre en charge et à réfléchir à ces questions de langues en présence dans leur structure et à expliciter leurs choix de mise en œuvre concrète du plan. En donnant aux éducateurs cette liberté de concevoir leur propre plan, cette politique linguistique leur laisse le champ libre pour répondre à leur façon aux défis qui se posent dans leur structure.

⁸ Loi du 29 août 2017 portant modification de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

Les recherches récentes dans le domaine des politiques linguistiques éducatives⁹ ont justement bien montré ce changement de point de vue, les politiques linguistiques ne se font pas uniquement par le haut, elles se donnent à voir sur le terrain scolaire à partir des choix et des décisions prises par les éducateurs ou les enseignants qui les interprètent ou les négocient toujours à leurs façons. Plutôt qu'une contrainte de plus, ce plan d'action demandé aux crèches du Luxembourg me semble ouvrir un espace de possibilités nouvelles et d'innovation pédagogique pour transformer le fonctionnement traditionnellement monolingue des structures de la petite enfance en des espaces où les enfants peuvent voir leur plurilinguisme valorisé et leur répertoire linguistique se reconfigurer de façon harmonieuse. On peut également considérer que ce plan d'action offre un certain pouvoir d'action aux éducateurs qui s'ils désirent s'engager davantage peuvent devenir des acteurs de changement social. Par exemple, on sait que la valorisation des langues stigmatisées peut changer l'expérience éducative des enfants ainsi que le regard que les parents portent sur la structure éducative. Inviter des parents nouvellement arrivés à venir lire des histoires dans leur langue aux enfants d'une crèche aura un impact sur le sentiment d'intégration de ces personnes dans la société d'accueil. Proposer de préparer des ateliers d'éveil aux langues à un groupe de parents prêts à s'investir dans une crèche pourra jouer un rôle sur la mixité sociale, au moins au niveau de la crèche. Dans ce sens, les choix des éducateurs d'inclure les langues et les cultures des familles jouent un rôle au sein des crèches pour les acquisitions linguistiques des enfants, mais aussi un rôle au niveau social quand les familles stigmatisées à cause de la pauvreté, de la migration ou de leurs langues se sentent légitimes et reconnues dans leurs choix éducatifs pour leurs enfants.

Les pratiques langagières dans la crèche multilingue, ou la vie des langues au jour le jour

Une des questions centrales concernant les pratiques langagières multilingues en crèche concerne le mélange des langues. Le mélange des langues fait peur, aux parents, aux éducateurs de jeunes enfants, aux enseignants. Faut-il à tout prix éviter le mélange de langues chez des locuteurs bilingues et d'autant plus chez les jeunes enfants qui sont au stade d'acquisition de deux ou plusieurs langues? De très nombreux travaux de recherche ont été menés sur ces questions; d'un point de vue linguistique, ils ont donné naissance aux notions de mélange ou d'alternance de codes, soit l'influence d'une langue sur l'autre et vice-versa. Plus récemment, les sociolinguistes ont argumenté que les pratiques translangues sont tout à fait courantes et normales chez les individus bi/plurilingues et que ces modes d'expression font partie de l'identité des locuteurs qui ont plusieurs langues à leur disposition. Aussi, les pratiques de «*translanguaging*» sont maintenant revendiquées comme une approche pédagogique remettant en cause la séparation systématique des langues et permettant aux apprenants bi/plurilingues d'utiliser toutes leurs ressources linguistiques pour apprendre.

La distinction opérée par François Grosjean, déjà dans son ouvrage de 1982, entre mode de communication monolingue ou bilingue permet de voir plus clair pour décider des politiques linguistiques dans une crèche concernant les pratiques langagières au jour le jour. Il est tout à fait normal pour des individus bi/plurilingues qui communiquent avec des locuteurs partageant les mêmes langues de produire des pratiques translangues puisque leur interlocuteur les comprendra. Par contre un individu bilingue saura fonctionner en mode monolingue avec une personne qui ne parle qu'une de ses deux langues. Il est donc admis aujourd'hui qu'il est très difficile pour les personnes bi/plurilingues de fonctionner en mode monolingue dans un environnement linguistique bi/plurilingue similaire au leur. Ceci veut dire par exemple que dans une crèche où les éducateurs sont bilingues français luxembourgeois il leur sera plus difficile de ne parler qu'une de ces deux langues avec leur interlocuteur si celui-ci est bilingue. La question peut donc se poser pour une crèche d'imposer à ses employés un mode monolingue ou de les laisser fonctionner en mode bi/plurilingue. Aucune recherche n'a montré à ce jour que de fonctionner en mode bilingue avec de jeunes enfants aura un effet négatif sur leurs acquisitions langagières, tant que l'on s'assure que l'input langagier dans les deux langues est suffisant. Il est important que les enfants ne se construisent pas une image du bilinguisme comme deux monolinguisms parallèles qui ne se rencontrent jamais et qu'ils comprennent en grandissant ce que veut dire être bilingue, c'est-à-dire qu'ils aient des modèles de personnes qui parlent deux langues, plutôt que des adultes bilingues qui cachent leur compétence dans une de leurs deux langues. C'est bien au cœur même de l'individu que se vit le bilinguisme et pas toujours dans des espaces séparés ou avec des interlocuteurs différents. Se posera donc dans une crèche la question du *translanguaging*, et s'il est permis ou pas, quand et par qui et surtout pourquoi il est nécessaire de réfléchir à cette question. Entre autres, on rappellera que les interdits linguistiques de toutes sortes, inhibent la parole, rendent les locuteurs silencieux et produisent de l'insécurité linguistique. On insistera également sur le fait que ces choix de politiques linguistiques doivent se faire pour répondre avant tout aux besoins langagiers des enfants. En effet, si l'on se place du point de vue de l'enfant

⁹ Voir entre autres Menken & García (2010); Hélot & Ó Laoire (2011).

plurilingue qui arrive dans une crèche où sont parlées une ou deux langues qu'il ne connaît pas, il va vivre une expérience de discontinuité linguistique entre son environnement familial et celui de la crèche. C'est cette expérience qu'il va falloir prendre en compte pour négocier le plus vite possible des stratégies de compréhension mutuelle et si cela implique mélanger quelques mots de la langue de l'enfant avec la langue de la crèche, ce mélange ne nuira en aucun cas à l'enfant, bien au contraire.

Conclusion

J'aimerais terminer cette présentation par quelques commentaires portant sur les valeurs en jeu dans toute forme d'éducation plurilingue. Comme le mentionne le plan pour le plurilinguisme du Luxembourg, l'appropriation des deux langues cibles du programme ne doit pas se faire aux dépens des langues familiales. Comme je l'ai écrit plus haut, il faut se souvenir que les enfants ne choisissent pas les langues avec lesquelles ils grandissent ni celles qu'ils doivent apprendre à l'école. Ils ne sont donc pas responsables des besoins linguistiques auxquels les structures petite enfance vont devoir répondre. Par ailleurs, tout parent a le droit de transmettre la ou les langues de son choix à ses enfants, et les structures éducatives se doivent de prendre en compte ces dimensions et de reconnaître l'importance de la transmission de l'héritage familial pour tout individu. Ces questions concernent la construction identitaire de l'enfant qui, s'il perd ses langues familiales ou s'il en a honte, ressentira une perte d'estime de soi. Il faut lire l'ouvrage d'Amin Maalouf (1998) *Les identités meurtrières*, qui explique fort bien cette notion d'identité et combien nos identités sont multiples, hybrides, dynamiques et liées intrinsèquement à nos expériences de vie, mais aussi aux cultures dans lesquelles nous avons été socialisés, aux états dans lesquels nous avons été scolarisés¹⁰, etc.

Prendre en compte les besoins langagiers et éducatifs des enfants dans les crèches concerne aussi la notion d'équité. L'équité veut dire que tous les enfants plurilingues qui fréquentent les structures petite enfance n'ont pas les mêmes besoins, on ne peut donc pas penser ces besoins en termes d'égalité de traitement. Une individualisation des stratégies à mettre en place pour assurer le bien-être de chaque enfant à tous les niveaux, linguistiques mais aussi affectifs et identitaires constitue une priorité, sans oublier le rôle central du langage – et des langues – pour les aider à comprendre le monde dans lequel ils évoluent. Comme l'écrit Bernard Rigo (2008), collègue philosophe qui travaille en Nouvelle-Calédonie : « Apprendre une langue c'est moins apprendre une interprétation figée du monde dans ses composantes physiques qu'un certain mode de relations sociales qui distribuent la parole, les droits, les statuts, le rapport aux savoirs et aux savoir-faire. Ce que l'enfant apprend d'abord, c'est moins une langue qu'une représentation de la langue ; c'est moins à parler, qu'à percevoir le statut et le pouvoir de la parole. »

¹⁰ Voir aussi l'ouvrage de C. Kearney (2003).

Bibliographie

- COE (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press.
- Hélot, Christine (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Hélot, Christine ; Benert, Britta ; Ehrhart, Sabine & Andrea Young (éds.) (2008). *Penser le bilinguisme autrement*. Francfort : Peter Lang.
- Hélot, Christine & Muiris Ó Laoire (éds.) (2011). *Language Policy for the Multilingual Classroom : Pedagogy of the Possible*. Bristol : Multilingual Matters.
- Hélot, Christine & Marie-Nicole Rubio (éds.) (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Érès.
- Hélot, Christine & Jürgen Erfurt (éds.) (2016). *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert Lucas.
- Kearney, Chris (2003). *The Monkey's Mask : Identity, Memory, Narrative and Voice*. Stoke on Trent : Trentham Books.
- Kirsch, Claudine (2018). Auf dem Weg zur mehrsprachigen Bildung in der frühen Kindheit. Dans : Universität Luxembourg (éd.) : *Bildungsbericht 2018 : Bildungsverläufe und Bildungserfolge*. Luxembourg : Université du Luxembourg.
- Maalouf, Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Made Mbe, Annie Flore (2016). *Étude sociolinguistique sur les pratiques linguistiques au sein de familles plurilingues vivant au Grand-Duché de Luxembourg*. Thèse de doctorat de l'université du Luxembourg et de l'université de Strasbourg (soutenue le 20/11/2016, non publiée).
- Menken, Kate & Ofelia García (éds.) (2010). *Negotiating Language Policies in Schools : Educators as Policy Makers*. New York : Routledge.
- Piller, Ingrid (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice*. Oxford : Oxford University Press.
- Rigo, Bernard (2008). Éthique, interculturalité et plurilinguisme. Dans : Christine Hélot et al. (éds.) : *Penser le bilinguisme autrement*, Francfort : Peter Lang, pp. 29-40.
- Seele, Claudia (2016). *'Doing Education' Between Monolingual Norms and Multilingual Realities : An Ethnography of Multilingualism in Early Childhood Education and Care*. Stroud, Gloucestershire : E & E publishing.
- Thompson, Linda (2000). *Young Bilingual Learners in the Nursery School*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Weber, Jean-Jacques (2009). *Multilingualism, Education and Change*. Frankfurt : Peter Lang.

Auteure

Professeure Christine Hélot

Professeure des universités émérite, Christine Hélot est sociolinguiste et a enseigné pendant 25 ans à l'université de Strasbourg, France, dans le département de Didactique des langues et de la formation des enseignants du primaire et secondaire (ESPE Alsace). Auparavant, elle a été professeure à l'université nationale d'Irlande (Maynooth College) où elle a dirigé le Centre des langues.





II Arbeitsgruppen *Ateliers*

Arbeitsgruppen

II.1 Dialoge mit Kindern führen

Petra Best

Kinder erwerben Sprache im Dialog – mit Menschen, die sich dafür interessieren, was sie zu sagen und zu zeigen haben. Im Kita-Alltag finden sich viele Gelegenheiten, um mit jungen Kindern Dialoge zu führen, die sie in ihrem Sprachlernen anregen.

In diesem Workshop wurde anhand von Filmbeispielen, dialogischem Input und Erfahrungsaustausch ein Blick darauf geworfen, wodurch sich solche sprachanregenden Dialoge auszeichnen. Diese Fragen standen im Mittelpunkt :

- Was motiviert Kinder zum Spracherwerb? Und wie zeigen sie uns ihr Sprachlernen?
- Was kennzeichnet einen natürlichen und beziehungsvollen Dialog mit dem Kind?
- Wie lassen sich Interaktionen zwischen Kind und Erzieherin kompetenzorientiert und im kollegialen Austausch analysieren und reflektieren?

II.2 Und wenn man mit Sprachen spielen würde?

Christiane Perregeaux

Seit etwa 20 Jahren halten pluralistische Ansätze Einzug in die Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Die sprachliche Vielfalt in Luxemburg eignet sich besonders, um solche Vorschläge, die Schwerpunkt des Workshops waren, genauer zu betrachten. Der Film: *Jouons avec les langues* (<https://www.youtube.com/watch?v=HaXfGztjYHw>) und die Entdeckung zahlreicher Schriftsysteme haben die Teilnehmer/-innen mit den Ansätzen der Sprachsensibilisierung vertraut gemacht. Sie fördern das Interesse und die Neugier der Kinder und tragen dazu bei, bei ihnen Einstellungen und Fertigkeiten zu entwickeln, die das Erlernen von Sprachen sowie eine positive Haltung gegenüber deren Sprechern und Sprecherinnen unterstützen.

II.3 Sprache aus den Kindern herauskitzeln : Erzählen, Kollaborieren und Ko-konstruieren mit digitalen Medien

Claudine Kirsch

Claudine Kirsch leitete den Workshop „*Sprache aus den Kindern herauskitzeln : Erzählen, Kollaborieren und Ko-konstruieren mit digitalen Medien*“. Ziel des Workshops war es, den Teilnehmer/-innen neue sprachwissenschaftliche Theorien zur Mehrsprachigkeit nahezubringen und ihnen Anregungen für ihre eigene Praxis zu geben. In einem kurzen theoretischen Teil wurden Theorien der Sprachentwicklung von ein- und mehrsprachigen Kindern, Verständnisse von Mehrsprachigkeit sowie soziokonstruktivistische Lerntheorien vorgestellt. Anhand dieser Theorien wurden die Rolle des Erwachsenen und ausschlaggebende Prinzipien wie alltagsintegrierte Sprachförderung und Strategien wie handlungsbegleitendes Sprechen diskutiert. Claudine Kirsch stellte zudem das Konzept „Storying“ vor und erklärte die Relevanz von Büchern und Reimen für die Sprachentwicklung. Im praktischen Teil zeigte Claudine Kirsch Videosequenzen von einer mehrsprachigen Praxis in einer Crèche aus ihrem Forschungsprojekt „MuLiPEC“ („development of multilingual pedagogies in early childhood“) und analysierte diese gemeinsam mit den Teilnehmer/-innen. Es folgte eine anregende Diskussion über die Beispiele und die mögliche Umsetzung der Konzepte in der eigenen Praxis.

II.4 Beobachtung und Dokumentation des Spracherwerbsprozesses

Antoinette Beffort, Maryse Pauly, Flore Schank

Den Spracherwerb können wir vor allem dadurch fördern, dass wir die Handlungen des Kindes dann unterstützen, wenn es motiviert oder an einer Aktivität interessiert ist. Der Workshop bot Gelegenheit zum Austausch von Methoden, Interaktionen und Überlegungen zu verschiedenen Beobachtungsmethoden, wobei der Schwerpunkt auf den Bildungsprozessen des Kindes als aktivem Lerner lag.

Ziele des Workshops :

- Analyse des Bereichs der Sprachentwicklung
- Wertschätzung des Potenzials des Kindes
- Untersuchung der Strategien
- eigene Sensibilisierung für Veränderungen
- Auswertung von Tonaufzeichnungen

Die Teilnehmer/-innen hatten die Gelegenheit, den Vorteil eines strukturierten Beobachtungsinstruments zu erleben, und dabei gleichzeitig das Augenmerk auf die vielfältigen Ressourcen des Kindes zu richten.

Im pädagogischen Café wurden sechs Unterbereiche der Sprachentwicklung analysiert :

- sprachliche Gewandtheit
- Flüssigkeit des Sprechens
- Körpersprache
- Verständnis
- Wortschatz
- Aussprache

und durch eine den Teilnehmer/-innen ausgeteilte Liste der Items des Programms LBK1 ergänzt.

Das Anhören einiger Tonaufzeichnungen der Kleinkinder ermöglichte es, wichtige Aspekte herauszuarbeiten, die die Lernwege der Kinder charakterisieren :

Spaß an der Wiederholung, Einsatz von Strategien, Motivation durch positive Emotionen, Memorisierung von Schlüsselwörtern, Ko-Konstruktion in der Gruppe zur Unterstützung, Bedeutung von Ritualen.

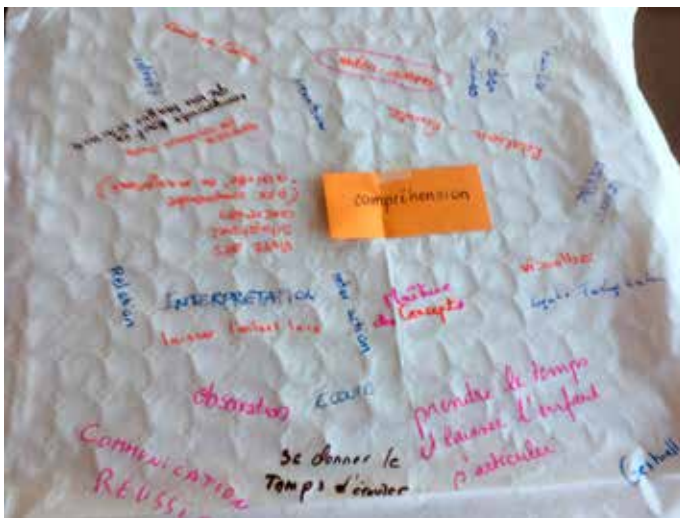
Die Eltern können ihr Kind bei seinem Lernprozess unterstützen, beispielsweise, wenn ihnen ein Buch/eine CD mit den in den Betreuungsstätten und Schulen gesungenen Liedtexten zur Verfügung steht.

Die Teilnehmer/-innen hatten Gelegenheit, ein in der Phase des freien Spiels entstandenes Tondokument auszuwerten, indem sie sich in Kleingruppen über folgende Aufgabenstellung austauschten :

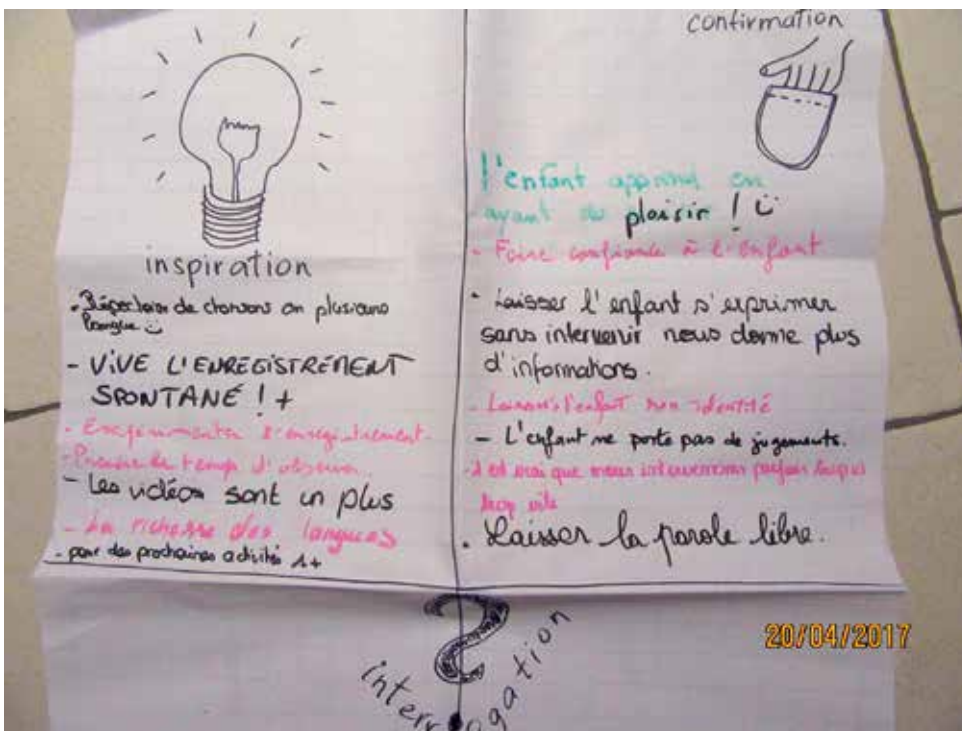
- Analysieren Sie, wie das Sprechen in dieser Sequenz entsteht
- Benennen Sie verschiedene Formen des Sprechens
- Diskutieren Sie den Nutzen dieses Dokuments für die Illustration von Sprachentwicklung

Die abschließenden Überlegungen drehten sich um die Ergiebigkeit einer Aufnahme, auch einer zufällig bei einer Aktivität, ohne Eingreifen der erwachsenen Person, aufgenommenen Aufzeichnung.

Der Wert einer authentischen Haltung der erwachsenen Person, die den Dialog mit dem Kind in einer Vertrauens- und Wertschätzungsbeziehung zu führen versteht, wurde einhellig anerkannt.



Aussagen der Teilnehmer/-innen am Ende des Workshops:



II.5 Bildungspartnerschaft und Vernetzung

Martine Wiltzius

Sprachliche Bildung findet nicht isoliert in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen statt, sondern vollzieht sich zuallererst in den Familien und im Zusammenspiel der verschiedenen Akteure. Wie dieses Zusammenspiel gestaltet werden kann und wie Familien als Partner in die Bildungsarbeit der Crèche noch stärker einbezogen werden können, wurde in dieser Arbeitsgruppe anhand von Praxisbeispielen besprochen. Dabei hatten die Teilnehmenden auch die Möglichkeit sich über ihre eigenen Praxiserfahrungen auszutauschen und in Kleingruppen zu diskutieren, welche Kontakte, Initiativen und Aktivitäten sie bereits mit Eltern, Schulen, kulturellen Einrichtungen oder lokalen Vereinen verbinden. Dabei wurde deutlich, inwieweit die Einrichtungen schon vielfach vernetzt sind und es entstanden auch neue Ideen zur Zusammenarbeit. Eine wichtige Botschaft von einer der Teilnehmenden, die selbst Elternteil mit einem mehrsprachigen und interkulturellen Hintergrund war, ist, dass es weniger darum geht, Eltern in die Bildungs- und Betreuungsstruktur zu „integrieren“, als vielmehr darum, sie einzuladen an den vielfältigen Bildungserfahrungen ihrer Kinder teilzuhaben.

II.6 Austausch mit den Pilotcrèches

Leiterinnen und Personal aus den Pilotcrèches

Nach den Präsentationen vom Vormittag und den Standbesichtigungen bot sich in dieser Arbeitsgruppe die Möglichkeit zum individuellen Erfahrungsaustausch mit Fachkräften und Leiterinnen der Pilotcrèches.

Protokoll der Arbeitsgruppe (Claudia Seele)

Stellt die frühe mehrsprachige Bildung für die Kinder nicht eine Überforderung dar? Oder positiv formuliert: Wie profitieren die Kinder von der frühen mehrsprachigen Bildung?

Nein, die Kinder sind nicht überfordert. Die Heranführung an eine weitere Sprache (neben der alltäglichen Umgangssprache in der Crèche) folgt einem non-formalen, spielerischen Ansatz: die Sprache wird den Kindern nicht aufgezwungen. Sie haben die Wahl, inwieweit sie an den Angeboten teilnehmen und in welcher Sprache oder auf welche Art und Weise sie sich äußern möchten.

Es geht nicht um ein gezieltes „Lehren“, sondern vor allem um einen ersten Kontakt mit der Sprache. Es hat sich gezeigt, dass die Kinder von Natur aus neugierig sind und gern an den Angeboten teilnehmen. Sie verstehen schnell die ersten Wörter und benutzen sie auch selbst, zum Beispiel in der Interaktion untereinander im Freispiel.

Die Kinder profitieren sehr von dem Ansatz. Sie sind offener und mutiger im Umgang mit verschiedenen Sprachen. Sie spielen mit den Sprachen und haben eine positive Haltung. Auch wenn einige anfangs etwas skeptisch sein mögen, zeigen sich schnell Veränderungen und eine größere Offenheit.

Was hat sich in der Praxis der Crèche verändert, so dass es zu diesen Entwicklungen kommen konnte?

Vor allem hat sich die Haltung der Erzieher und Erzieherinnen geändert. Sie sind selbst offener gegenüber den verschiedenen Sprachen. Sie haben weniger Angst, Fehler zu machen und benutzen bewusst ihre eigenen mehrsprachigen Ressourcen. Um dies zu erreichen, ist sowohl Teamarbeit nötig als auch die persönliche Arbeit an sich selbst.

Gegenüber früher, als andere Sprachen zum Teil explizit „verboten“ waren, wird die Mehrsprachigkeit jetzt zugelassen und auch aktiv im Alltag miteinbezogen. Die Kinder „baden“ somit in einer mehrsprachigen Realität, die sie ja auch außerhalb der Crèche umgibt. Die Kinder und ihre Eltern spüren diese Offenheit und das färbt auf sie ab. Sind die Fachkräfte offen und empathisch, können auch die Kinder diese Eigenschaften leichter entwickeln.

Sprache soll ein Mittel der Inklusion und nicht der Exklusion sein. Im Vordergrund stehen immer die Beziehung und das gemeinsame Verständnis.

Was ist bei der praktischen Umsetzung der frühen mehrsprachigen Bildung zu beachten? Welche Tipps können die Pilotcrèches anderen Einrichtungen mit auf den Weg geben?

Zunächst einmal braucht man keine Angst zu haben. Es geht nicht darum, das Rad neu zu erfinden. Mehrsprachigkeit ist schon immer Bestandteil der täglichen Praxis und man kann auf dem Bisherigen aufbauen. Vieles, was bisher unbewusst gemacht wurde, wird jetzt einfach bewusster und systematischer umgesetzt.

Ganz wichtig sind der Austausch und die Motivation im Team. Man sollte sich Zeit dafür nehmen und auch Ängste und Sorgen ganz offen ansprechen. Nur so kann man auch daran arbeiten und gemeinsam Lösungswege finden. Es ist wichtig, sich gegenseitig Feedback zu geben und Entscheidungen gemeinsam zu treffen.

Ist der Anfang erst einmal gemacht, kann man am Feedback der Kinder sehen, welche Schritte weiterverfolgt werden können, was noch entwickelt oder angepasst werden sollte. Dafür ist eine gute Beobachtung und Dokumentation zentral.

Welche verschiedenen Ansätze sind möglich? Muss es unbedingt „eine Person – eine Sprache“ sein?

Es gibt unterschiedliche Herangehensweisen an die frühe mehrsprachige Bildung, von denen eine nicht unbedingt besser oder schlechter ist als die andere. Es hängt viel von den eigenen Ausgangsbedingungen und Zielsetzungen ab. Hier gibt das Rahmenprogramm den Einrichtungen viel Spielraum, um auf die lokale Situation und die Bedürfnisse der Kinder flexibel eingehen zu können.

Wenn das Ziel sein soll, in beiden Sprachen solide Grundkenntnisse aufzubauen, ist sicherlich die Methode „eine Person – eine Sprache“ eine passende Herangehensweise. So ist garantiert, dass beide Sprachen gleichmäßig präsent sind und auf einem qualitativ hohen Niveau gesprochen werden. Wenn es um eine erste Begegnung mit einer weiteren Sprache geht und darum, dass die Kinder sich in die Sprache „hineinhören“, auch wenn sie sie noch nicht selber sprechen, dann sind auch andere Herangehensweisen denkbar.

Allen Ansätzen gemeinsam ist, dass die sprachliche Bildung bewusster und systematischer in den Alltag eingebunden wird. Die Sprachen sind entweder an bestimmte Personen gebunden, an bestimmte wiederkehrende Situationen (Essenssituation, Morgenkreis, Rituale vorm Essen oder Schlafen, Lieder und Geschichten etc.) oder an bestimmte Objekte (Handpuppen, Kamishibai...).

Bei allem ist wichtig, trotzdem eine gewisse sprachliche Flexibilität und Spontaneität zuzulassen: Auch die luxemburgisch-sprachige Erzieherin greift auf ihre Kenntnisse im Französischen oder in anderen Sprachen zurück, wenn die Situation es erfordert (z. B. bei der Eingewöhnung oder wenn das Kind traurig ist). Auch beim Vorlesen der Geschichte auf Französisch kann bei Bedarf etwas auf Luxemburgisch erklärt werden oder die Familiensprachen der Kinder einbezogen werden. Auch die französischsprachige Handpuppe ist ein Vorbild für Mehrsprachigkeit und lernt vielleicht einige Worte oder ein Lied auf Luxemburgisch...

Führt so ein mehrsprachiger Ansatz nicht dazu, dass die Kinder die Sprachen zu sehr vermischen? Wird dadurch nicht das Niveau in den einzelnen Sprachen herabgesetzt?

Es ist ganz normal bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern, dass sie ihre Sprachen mischen. Dies ist sogar ein positives Zeichen ihrer Sprechfreude und Kompetenz. Wenn ihnen zum Beispiel ein Wort in einer Sprache nicht einfällt, können sie auf ihre mehrsprachigen Ressourcen zurückgreifen und es in einer anderen Sprache sagen. Das tun auch mehrsprachige Erwachsene. Der Fakt, dass Kinder die Sprachen mischen, bedeutet auch nicht, dass sie sie nicht unterscheiden können. Sie brauchen eben noch Zeit und geduldige Gesprächspartner, damit sie sich später auch in einsprachigen Situationen passend ausdrücken können.

Es geht auch in der frühen Kindheit noch nicht darum, ein bestimmtes Niveau in den verschiedenen Sprachen zu erreichen. Es geht um eine Begegnung, eine Heranführung an die Sprachen und darum, eine offene und unverkrampfte Haltung zu unterstützen. Damit wird der Grundstein gelegt für alle weiteren Lernprozesse. Dass die Kinder auf ihrem weiteren Lebens- und Bildungsweg unterschiedliche Sprachprofile entwickeln, in denen die eine Sprache stärker entwickelt ist als die andere, oder sie bestimmte Sprachen bevorzugen, ist ebenfalls ganz normal in einer mehrsprachigen Gesellschaft. Auch wenn sie nicht in allen Sprachen gleich hohe Kompetenzen haben, so haben sie doch einen entscheidenden Vorteil in der heutigen Welt: sie sind mehrsprachig.

Wie kann das Programm in den frankophonen Einrichtungen umgesetzt werden? Gerade für den Übergang in die Précoce ist die frühe Heranführung an das Luxemburgische sehr wichtig? Wie kann hier mit den bestehenden Personalressourcen das Luxemburgische mehr unterstützt werden?

Es ist definitiv eine Herausforderung für die frankophonen Einrichtungen, luxemburgisch-sprachiges Personal zu finden. Bei der zukünftigen Personalentwicklung soll darauf geachtet werden, wenigstens eine Person im Team zu haben, die Luxemburgisch auf hohem Niveau spricht (C1 – das heißt z. B. Luxemburgisch-Muttersprachler oder jemand, der die Luxemburger Schule durchlaufen hat).

Während einer Übergangszeit (bis April 2018), aber auch darüber hinaus als Ergänzung oder Alternative, wenn wirklich keine Person mit dem Profil gefunden werden kann, kann auch auf externe Ressourcen zurückgegriffen werden. Zum Beispiel können luxemburgisch-sprachige Angebote in der Umgebung genutzt werden, wie Vorlese-Ateliers in der Bibliothek, Theaterstücke für Kinder, Vernetzung mit anderen Einrichtungen oder Schulen. Auch externe Personen könnten regelmäßig im Alltag der Crèche intervenieren, z. B. mit einem musikalischen oder sportlichen Angebot für die Kinder, bei dem die Sprache ganz nebenbei mit präsent ist.

Als weiteres Beispiel wird der regelmäßige Ausflug in ein nahes Altersheim genannt. Dabei kommt es nicht nur zu einem Austausch zwischen den Generationen, sondern auch zwischen den Sprachen...

Warum muss es unbedingt ein Niveau C1 im Luxemburgischen sein? Reicht eine Person im Team überhaupt aus? Und was passiert mit den Luxemburgisch-Kompetenzen, die das Team sich schon angeeignet hat, die aber nicht einem C1 entsprechen? Wie werden die valorisiert?

Ein hohes Niveau in der Sprache ist wichtig, um einen authentischen und natürlichen Kontakt zu ermöglichen. Neben der formalen Kompetenz ist aber auch die eigene Haltung und Motivation sehr wichtig. Es reicht nicht aus, sehr gut Luxemburgisch oder Französisch sprechen zu können, man muss die Sprache auch mit den Kindern sprechen *wollen* und sich sprachlich auf die Bedürfnisse und den Entwicklungsstand der Kinder einstellen können (also wissen, wie man auf eine sprachförderliche Weise mit den Kindern handelt). Zum Beispiel kann in einer Luxemburgisch orientierten Einrichtung diejenige Erzieherin, die eigentlich am wenigsten Französisch spricht, die Kinder am meisten für die Sprache begeistern, einfach weil sie auf der Beziehungsebene gut auf die Kinder eingehen kann.

Die eine Seite ist also, den formalen Vorgaben zu entsprechen. Aber die andere Seite ist es, die sprachlichen Ressourcen im Team so aufzustellen, dass sie dem eigenen pädagogischen Ansatz und den eigenen Zielsetzungen entsprechen. Dies ist oft eine Frage der Organisation. Ein Ziel kann beispielsweise sein, dass die Kinder zunächst eine gemeinsame Umgangssprache entwickeln sollen, in der sie gute Kompetenzen aufbauen können und dass sie dann darauf aufbauend vor dem Übergang in die Précoce/Schule an das Luxemburgische herangeführt werden sollen. In diesem Fall macht es Sinn, dass die luxemburgisch-sprachige Erzieherin in der Gruppe der älteren Kinder arbeitet und mit ihnen durchgängig Luxemburgisch spricht. Die Erzieherinnen in den Gruppen der jüngeren Kinder können auf ihre angeeigneten Kompetenzen im Luxemburgischen zurückgreifen, um auch die Kleinen durch Lieder oder Reime schon behutsam auf die Sprache einzustellen, während sie sonst im Alltag weiter Französisch reden. Wenn das Ziel ist, die Kinder von Beginn an in beiden Sprachen gleichmäßig zu fördern, muss man sich entsprechend anders organisieren. Man muss eventuell zusätzliches Personal einstellen oder das bestehende Personal anders aufteilen. Das Gesetz sieht deswegen auch eine Erhöhung der Personalressourcen um 10% vor.

Ist die mehrsprachige Bildung nicht eher etwas für ältere Kinder? Ist das nicht zu viel für ein Baby?

Die Experten sagen, das Gehirn ist unbegrenzt. Es gibt keine Altersgrenze oder Maximalzahl, wie viele Sprachen ein Mensch sprechen kann. Umso jünger die Kinder sind, umso leichter fällt es ihnen sogar, sich verschiedene Sprachen anzueignen. Natürlich gibt es aber große Unterschiede in der individuellen Entwicklung, die man berücksichtigen muss. Jedes Kind ist anders und geht anders mit den Sprachen in seiner Umgebung um. Was zählt, ist nicht, welche oder wie viele Sprachen mit dem Kleinkind gesprochen werden, sondern *wie gut* und *gerne* mit dem Kind gesprochen wird. Im Vordergrund steht die individuelle Beziehung mit dem Kind.

Für die Kinder ist es eine große Chance mit mehreren Sprachen aufzuwachsen. Eine häufige Rückmeldung der Eltern ist, dass sie beobachten, dass die Kinder auch in anderen Situationen offener sind. Wenn sie im Urlaub zum Beispiel auf Kinder treffen, deren Sprache sie nicht verstehen, haben sie keine Angst oder ziehen sich zurück. Sie haben kein Problem, mit den Kindern gemeinsam zu spielen. Sie sind es schon gewohnt. Die Kinder lernen auch viel voneinander und miteinander.

II.1 Conduire des dialogues avec les enfants

Petra Best

Les enfants acquièrent le langage en dialoguant, avec des personnes qui s'intéressent à ce qu'ils ont à dire et à montrer. Dans les crèches, on rencontre au quotidien de nombreuses occasions de dialoguer avec les jeunes enfants, de construire des dialogues qui les stimulent dans leur apprentissage du langage.

Dans cet atelier, nous nous sommes intéressés, à l'aide d'exemples filmés, de dialogues et d'échanges d'expériences, à ce qui distingue ces dialogues stimulateurs du langage. Les questions suivantes ont été abordées :

- Qu'est-ce qui motive les enfants à acquérir le langage ? Comment nous montrent-ils leur apprentissage ?
- Qu'est-ce qui caractérise un dialogue naturel et attentif avec l'enfant ?
- Comment analyser et réfléchir, de manière collégiale, sur les interactions entre l'enfant et l'éducatrice dans une approche tournée vers les compétences ?

II.2 Et si on jouait avec les langues ?

Christiane Perregeaux

Depuis une vingtaine d'années, les approches plurielles s'installent dans les institutions éducatives. La diversité linguistique du Luxembourg est un lieu particulièrement propice pour privilégier de telles propositions qui ont été au cœur du workshop. Le film : *Jouons avec les langues* (<https://www.youtube.com/watch?v=HaXfGztjYHw>) et une découverte de nombreux systèmes graphiques ont familiarisé les participant(e)s avec ces approches d'*Eveil aux langues*. Elles développent l'intérêt et la curiosité des enfants et participent à développer chez eux des attitudes et aptitudes favorables aux apprentissages des langues notamment et aux personnes qui les parlent.

II.3 Faire parler les enfants : raconter, collaborer et co-construire grâce aux médias numériques

Claudine Kirsch

Claudine Kirsch a dirigé l'atelier intitulé « *Faire parler les enfants : raconter, collaborer et co-construire grâce aux médias numériques* ». L'objectif de l'atelier était de familiariser les participant(e)s avec de nouvelles théories linguistiques sur le plurilinguisme et de leur proposer des impulsions pour leur propre pratique. Une courte partie théorique était consacrée à la présentation des théories de développement du langage des enfants monolingues et plurilingues, des conceptions du plurilinguisme ainsi que des théories d'apprentissage socioconstructivistes. Ces théories ont permis de discuter du rôle de l'adulte, des principes déterminants comme l'éveil au langage intégré au quotidien et des stratégies comme « parler en faisant ». Claudine Kirsch a également présenté le concept de « *storying* » et expliqué l'importance des livres et des rimes pour le développement du langage. Dans la partie pratique, Claudine Kirsch a projeté des séquences vidéo d'une pratique plurilingue d'une crèche participant à son projet de recherche « *MuLiPEC* » (« *development of multilingual pedagogies in early childhood* ») et les a analysées avec les participant(e)s. Une discussion sur les exemples et la possible mise en œuvre des concepts dans la pratique a clôturé l'atelier.

II.4 L'observation et la documentation des processus d'acquisition du langage

Antoinette Beffort, Maryse Pauly, Flore Schank

Nous pouvons favoriser l'acquisition du langage surtout en soutenant les actions de l'enfant, quand il est engagé ou intéressé par une activité. L'atelier offre des moments d'échange de pratiques, d'interactions et de réflexions sur différentes méthodes d'observation tout en mettant l'accent sur les processus d'apprentissage de l'enfant en tant qu'apprenant actif.

Les objectifs de l'atelier étaient les suivants :

- analyser le domaine de développement du langage
- valoriser le potentiel de l'enfant
- explorer les stratégies
- se sensibiliser aux changements
- exploiter les traces sonores

Les participant(e)s ont expérimenté l'avantage d'un outil d'observation structuré, tout en gardant le regard sur les ressources multiples de l'enfant.

Au café pédagogique, 6 sous-domaines de développement du langage ont été analysés :

- aisance linguistique
- fluidité de la parole
- langage corporel
- compréhension
- répertoire de mots
- articulation

et complétés par la liste des items du programme LBK1, donnée aux participant(e)s.

L'écoute de quelques productions sonores d'enfants du précoce permettait de déceler des aspects importants, caractérisant les cheminements de l'apprentissage des enfants :

le plaisir de répéter, l'usage de stratégies, la motivation par les émotions positives, la mémorisation de mots-clés, la co-construction en groupe comme facilitateur, l'importance des rituels.

Les parents peuvent soutenir l'enfant dans son processus d'acquisition, p. ex. en ayant à leur disposition, le livret/CD avec les textes de chansons chantées dans les structures d'accueil et les écoles.

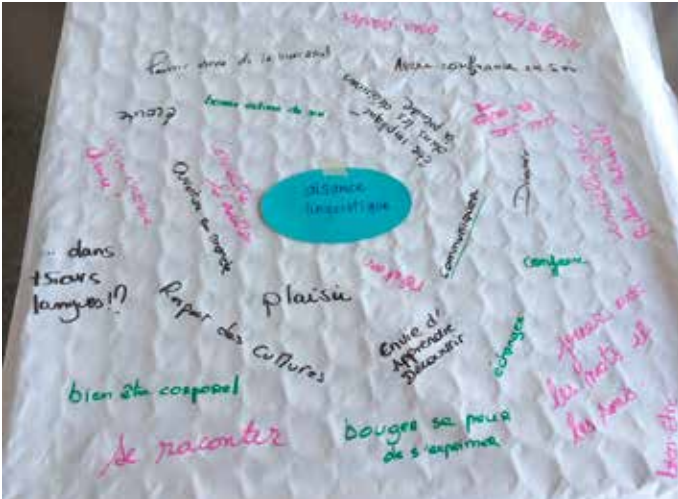
Les participant(e)s ont pu exploiter un document sonore, enregistré lors de la phase de jeu libre, en s'échangeant en petits groupes sur les points suivants :

- Analysez, comment le langage naît dans cette séquence
- Nommez différents genres de langage
- Discutez la valeur de ce document pour illustrer un développement langagier

La réflexion finale portait sur la richesse d'un enregistrement, même celui pris au hasard, lors d'une activité, sans intervention de l'adulte.

L'accord était unanime pour reconnaître la valeur d'une attitude authentique de l'adulte, qui sait maintenir le dialogue avec l'enfant dans une relation de confiance et de valorisation.

Photos du café pédagogique :



II.5 Le partenariat éducatif et la mise en réseau

Martine Wiltzius

L'éducation linguistique n'a pas lieu de manière isolée dans les structures d'accueil des jeunes enfants. Au contraire, elle se déroule avant tout dans les familles et en interaction avec les différents acteurs. Ce groupe de travail s'est intéressé, à l'aide d'exemples pratiques, à la manière de concevoir cette interaction et d'impliquer encore mieux les familles, en tant que partenaires, au travail éducatif de la crèche. Les participant(e)s ont eu la possibilité d'échanger sur leurs propres expériences pratiques et de discuter en petits groupes des contacts, initiatives et activités qui les relient aux parents, écoles, établissements culturels et associations locales. Il est clairement apparu à quel point les structures sont déjà interconnectées. De nouvelles idées de collaboration ont également émergé. Une des participantes, elle-même parent issue d'un milieu plurilingue et interculturel, a délivré un message fondamental : il s'agit moins d'« intégrer » les parents dans les structures d'éducation et d'accueil que de les inviter à participer aux multiples expériences pédagogiques de leurs enfants.

II.6 Échange avec les crèches-pilotes

Chargées et personnel des crèches-pilotes

Après les présentations du matin et les visites de stands, ce groupe de travail a pu échanger ses expériences avec des professionnelles et les directrices des crèches-pilotes.

Protocole du groupe de travail (Claudia Seele)

**L'éducation plurilingue dans la petite enfance ne constitue-t-elle pas une surcharge pour les enfants ?
Ou, en le formulant de manière positive : comment les enfants tirent-ils profit de l'éducation plurilingue ?**

Non, les enfants ne sont pas surchargés. L'initiation à une autre langue (outre la ou les langues parlées quotidiennement dans la crèche) suit une approche non formelle et ludique : la langue n'est pas imposée aux enfants. Ils peuvent choisir dans quelle mesure ils participent aux activités proposées et dans quelle langue et de quelle manière ils souhaitent s'exprimer.

Il ne s'agit pas d'un « enseignement » ciblé, mais surtout d'un premier contact avec la langue. Il est prouvé que les enfants sont curieux de nature et qu'ils participent volontiers aux activités. Ils comprennent rapidement les premiers mots et les utilisent eux-mêmes, par exemple lorsqu'ils interagissent entre eux en jouant librement.

Les enfants profitent beaucoup de cette approche. Ils sont plus ouverts et plus audacieux dans leurs relations avec les autres langues. Ils jouent avec les langues et ont une attitude positive. Même si certains peuvent se montrer sceptiques au début, on voit rapidement des changements et une plus grande ouverture.

Qu'est-ce qui a changé dans la pratique de la crèche pour aboutir à ces évolutions ?

C'est surtout l'attitude des éducateurs et des éducatrices qui a changé. Ils sont eux-mêmes plus ouverts vis-à-vis des différentes langues. Ils ont moins peur de se tromper et utilisent consciemment leurs propres ressources plurilingues. Pour y arriver, un travail d'équipe est nécessaire, mais aussi un travail personnel sur soi-même.

Par rapport à avant, où les autres langues étaient en partie explicitement « interdites », le plurilinguisme est aujourd'hui autorisé et intégré activement au quotidien. Les enfants « baignent » ainsi dans une réalité plurilingue qui les entoure aussi en dehors de la crèche. Les enfants et leurs parents sentent cette ouverture et cela déteint aussi sur eux. Si le personnel est ouvert et empathique, les enfants développeront plus facilement ces qualités.

La langue doit être un moyen d'inclusion, et non d'exclusion. La relation et la compréhension commune sont toujours au premier plan.

Quels sont les éléments clés de la mise en pratique de l'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance? Quels conseils les crèches pilotes peuvent-elles donner aux autres structures?

D'abord, il ne faut pas avoir peur. Il ne s'agit pas de réinventer la roue. Le plurilinguisme a toujours fait partie de la pratique quotidienne et l'on peut construire sur l'existant. Beaucoup de ce qui était fait jusqu'à présent de manière inconsciente sera simplement mis en œuvre de manière plus consciente et plus systématique.

L'échange et la motivation au sein de l'équipe sont également très importants. Il faut y accorder du temps et aborder ouvertement les peurs et les inquiétudes. On pourra ainsi travailler dessus et trouver ensemble des solutions. Il est important de faire part de ses remarques et de prendre ensemble des décisions.

Après le lancement, on peut voir aux retours que fournissent les enfants quelles voies peuvent être suivies et ce qui doit encore évoluer ou être adapté. Pour cela, une observation et une documentation de qualité sont primordiales.

Quelles sont les différentes approches possibles? Faut-il absolument respecter le principe «une personne – une langue»?

Il existe différentes approches de l'éducation plurilingue dans la petite enfance, parmi lesquelles l'une n'est pas nécessairement meilleure ou pire qu'une autre. Cela dépend beaucoup des conditions initiales et des objectifs de chaque structure. Le programme donne beaucoup de marge de manœuvre aux structures afin qu'elles puissent s'adapter à la situation locale et aux besoins des enfants.

Si l'objectif est d'acquérir de solides connaissances de base dans les deux langues, la méthode «une personne – une langue» est certainement adaptée. On garantit ainsi que les deux langues sont présentes de manière équilibrée et qu'elles sont parlées à un niveau de qualité élevé. Si l'objectif est de faire découvrir une autre langue et que les enfants s'habituent à sa musique, même s'ils ne la parlent pas encore eux-mêmes, d'autres approches sont envisageables.

Toutes les approches ont pour point commun une éducation linguistique plus consciente et systématiquement intégrée au quotidien. Les langues sont soit liées à des personnes précises, à des situations répétitives (repas, rituels du matin, avant le déjeuner ou la sieste, chansons et histoires, etc.) ou à certains objets (marionnettes, Kamishibai, etc.).

Dans toutes les activités, il est important d'autoriser une certaine flexibilité et spontanéité linguistiques: l'éducatrice parlant luxembourgeois utilise aussi sa connaissance du français ou d'autres langues lorsque la situation l'exige (par ex. lors d'une période d'adaptation ou si un enfant est triste). Lors de la lecture d'une histoire en français, il est possible d'expliquer quelque chose en luxembourgeois si nécessaire ou d'intégrer les langues familiales des enfants. La marionnette francophone est aussi un exemple de plurilinguisme. Elle apprendra peut-être quelques mots ou une chanson en luxembourgeois...

Cette approche plurilingue ne conduit-elle pas les enfants à trop mélanger les langues? Le niveau de chacune des langues ne diminue-t-il pas?

Il est normal que les enfants grandissant avec plusieurs langues les mélangent. C'est même un signe positif du plaisir qu'ils ont à parler et de leur compétence. Par exemple, lorsqu'ils ne se souviennent plus d'un mot, ils ont recours à leurs ressources plurilingues et le disent dans une autre langue. C'est aussi ce que font les adultes plurilingues. Le fait que les enfants mélangent les langues ne signifie pas qu'ils ne peuvent pas les distinguer. Ils ont encore besoin de temps et d'interlocuteurs patients pour pouvoir s'exprimer correctement plus tard dans des situations monolingues.

Dans la petite enfance, il ne s'agit pas encore d'atteindre un certain niveau dans les différentes langues. Il s'agit d'une rencontre, d'une initiation aux langues et de soutenir une attitude ouverte et décontractée. On pose ainsi les fondements pour tous les autres processus d'apprentissage. Dans une société multilingue, il est également parfaitement normal que les enfants développent, tout au long de leur vie et de leur éducation, des profils linguistiques différents, où une langue sera plus présente que l'autre, ou qu'ils préfèrent certaines langues. Même s'ils n'ont pas des compétences aussi élevées dans toutes les langues, ils ont tout de même un avantage décisif dans le monde d'aujourd'hui : ils sont plurilingues.

Comment le programme peut-il être mis en œuvre dans les structures francophones? L'initiation précoce au luxembourgeois est très importante pour le passage en éducation précoce. Comment le luxembourgeois peut-il être mieux soutenu avec les ressources humaines existantes ?

Pour les structures francophones, il est effectivement difficile de trouver du personnel parlant luxembourgeois. Le développement futur du personnel devra veiller à ce qu'au moins une personne de l'équipe parle luxembourgeois à un haut niveau (C1 – c'est-à-dire une personne dont c'est la langue maternelle ou qui a fait toute sa scolarité dans une école luxembourgeoise).

Pendant une période de transition (jusqu'en avril 2018), mais aussi au-delà en complément ou à titre d'alternative s'il n'a vraiment pas été possible de trouver une personne avec un profil adéquat, on peut avoir recours à des ressources extérieures. Il est par exemple possible d'utiliser les activités en luxembourgeois proposées à proximité, par exemple des ateliers de lecture à la bibliothèque, des pièces de théâtre pour enfants, des échanges avec d'autres structures ou écoles. Des personnes extérieures peuvent également intervenir régulièrement dans la crèche, par exemple pour une activité musicale ou sportive où la langue joue un rôle accessoire.

Autre exemple cité : la visite régulière d'une maison de retraite proche. C'est l'occasion d'un échange entre les générations, mais aussi entre les langues...

Pourquoi faut-il obligatoirement un niveau C1 en luxembourgeois? Une seule personne est-elle suffisante pour l'équipe? Et que fait-on des compétences en luxembourgeois acquises par l'équipe mais qui ne correspondent pas au niveau C1? Comment les valorise-t-on?

Un niveau de langue élevé est important pour permettre un contact authentique et naturel. Outre la compétence formelle, l'attitude et la motivation sont aussi très importantes. Il ne suffit pas de très bien parler luxembourgeois ou français, il faut aussi *vouloir* parler la langue avec les enfants et pouvoir adapter sa langue aux besoins et au stade de développement des enfants (et donc savoir *comment* agir avec les enfants de manière à stimuler leurs apprentissages linguistiques). Par exemple, dans une structure dont la langue principale est le luxembourgeois, l'éducatrice qui parle le moins français peut être celle qui va le plus motiver les enfants pour la langue, simplement parce qu'elle s'adapte bien aux enfants au niveau relationnel.

On doit donc se conformer aux directives formelles, mais aussi affecter les ressources linguistiques de l'équipe de manière à ce qu'elles correspondent à l'approche pédagogique et aux objectifs de la structure. C'est souvent une question d'organisation. On peut par exemple se fixer pour objectif que les enfants acquièrent d'abord une langue véhiculaire commune dans laquelle ils vont pouvoir développer de bonnes compétences, puis, en s'appuyant sur ce socle, qu'ils soient initiés au luxembourgeois avant leur entrée en éducation précoce/à l'école. Dans ce cas, il est judicieux que l'éducatrice maîtrisant le luxembourgeois travaille avec le groupe des enfants les plus âgés et leur parle constamment en luxembourgeois. Les éducatrices des autres groupes peuvent utiliser leurs compétences en luxembourgeois pour familiariser doucement les plus petits avec la langue grâce à des chansons ou des rimes, tout en continuant à parler français le reste du temps. Si l'objectif est d'éveiller les enfants dès le début aux deux langues de manière plus équilibrée, il faudra s'organiser différemment. Il faut éventuellement embaucher du personnel supplémentaire ou répartir différemment le personnel existant. C'est pourquoi la loi prévoit une augmentation des ressources humaines de 10%.

L'éducation plurilingue n'est-elle pas mieux adaptée aux enfants plus âgés? N'est-ce pas trop pour un bébé?

Les experts disent que le cerveau n'a pas de limites. Il n'y a pas de limite d'âge ou de nombre maximum de langues qu'une personne peut parler. Plus les enfants sont jeunes, plus il leur est facile d'acquérir différentes langues. Il existe bien sûr de grandes différences dans le développement de chaque individu et il faut en tenir compte. Chaque enfant est différent et gère différemment les langues de son environnement. L'important n'est pas de savoir quelles langues et combien de langues on lui parlera, mais plutôt la *qualité* des échanges et le *plaisir* qu'on prend à parler avec l'enfant. La priorité reste la relation individuelle avec l'enfant.

Pour les enfants, c'est une grande chance de grandir avec plusieurs langues. Les parents observent souvent que les enfants sont plus ouverts dans d'autres situations. Par exemple, lorsqu'ils rencontrent pendant les vacances des enfants dont ils ne comprennent pas la langue, ils n'ont pas peur et ne s'en vont pas. Cela ne leur pose pas de problème de jouer avec eux. Ils y sont déjà habitués. Les enfants apprennent aussi beaucoup les uns des autres et les uns avec les autres.

Publications éditées par le SNJ

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

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

Série «**Pädagogische Handreichung**»



Dernière parution :

Sexualpädagogik in der Jugendarbeit

SNJ, 2018

Autres parutions :

Fragebogen für die offene & aufsuchende Jugendarbeit. SNJ, 2017.

Frühe mehrsprachige Bildung – L'éducation plurilingue dans la petite enfance. SNJ ; SCRIPT, 2017.

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

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

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

Partizipation – von Beginn an. SNJ, 2015.

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

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

Gesunde Ernährung im Jugendhaus.

SNJ ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse ; Ministère de la Santé, 2014.

Bildung für nachhaltige Entwicklung für Kinder und Jugendliche.

SNJ ; SCRIPT ; Ministère de l'Education nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014.

Handbuch Offene Jugendarbeit in Luxemburg.

SNJ ; Ministère la Famille et de l'Intégration ; Entente des gestionnaires des maisons de jeunes a.s.b.l., 2013.

Aufsuchende Jugendarbeit. SNJ, 2013.

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

Mädchenarbeit in den Jugendhäusern. SNJ, 2012.

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

Série «**Études et conférences**»



Dernière parution :

**Resilienz im Kinder- und Jugendbereich –
Résilience des enfants et des jeunes**

SNJ, 2017

Autres parutions :

Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag. SNJ, 2017.

Les jeunes NEETs au Luxembourg. SNJ, 2017.

Die pädagogische Haltung. SNJ, 2016.

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

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext.

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

Partizipation von Kindern und Jugendlichen.

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

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

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

Édité par :



**Service National
de la Jeunesse**

En collaboration avec :



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse