



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

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

THÈSE EN COTUTELLE

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

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

par

Sylvie Elcheroth

MODALITÉS DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
D'ENSEIGNANTS DU PRÉSCOLAIRE ET DU PRIMAIRE, DANS LE
DOMAINE DE LA PÉDAGOGIE DU PLURILINGUISME: CONCEPTION
ET ÉVALUATION D'UNE FORMATION CONTINUE DANS UN PAYS
PLURILINGUE (LUXEMBOURG)

Tome 2

Outils de formation et de recherche

Table des Matières

1 Formations continues antérieures sur le plurilinguisme	5
1.1 Fiches descriptives	5
1.1.1 LDIP 1986-1990 UK.....	6
1.1.2 Démarches plurilingues de l'Education nouvelle (EN) ≈1990-2010 FR.....	7
1.1.3 <i>Meeting the needs of bilingual pupils</i> 1995-1997 UK.....	8
1.1.4 DECOPRIM 1996-1999 LU	9
1.1.5 EVLANG 1997-2001 FR, ES, IT, CH	11
1.1.6 <i>Multilingual education in practice</i> 1999-2002 CA (Canada).....	12
1.1.7 <i>Collaborative research in multilingual classrooms</i> 1999-2004 CA (Canada).....	13
1.1.8 ALPME 2001-2003 BE, ES, FI, NL, UK, IE, DE, FR, IT	14
1.1.9 LEA 2004-2007 (vingtaine de pays européens).....	15
1.1.10 TESSLA 2005 DE, ES, FR, SE, TR, UK	16
1.1.11 TELL 2005-2007 ZA (Afrique du Sud)	17
1.1.12 Passepartout 2007-2014 CH	18
1.1.13 Formation-recherche 'Ecole multilingue' 2007-2008 LU.....	19
1.2 Références	21
2 Outils 'organiseurs'.....	24
2.1 Publication de la formation	24
2.2 Descriptif de la formation	26
2.3 Plans de formation initial et réalisé.....	28
2.4 Plans de formation intermédiaires.....	30
2.4.1 Début octobre (avant séance 02).....	30
2.4.2 Début décembre 07 (avant séance 04).....	31
2.5 Ordres du jour programmés et réalisés	32
2.6 Organisation de la recherche	36
2.7 Présentation ppt: projets plurilingues des participants	39
2.8 Affiche: questions de recherche	40
3 Outils 'formateurs généraux'.....	41
3.1 Livres, matériel didactique et revues mis à disposition	41
3.2 Liste de références à disposition des participants	43
3.3 Site Internet et <i>webfolios</i>	49
3.4 Liste des textes photocopiés.....	51

4 Outils 'formateurs spécifiques d'une activité de formation'	52
4.1 Extraits de textes de Wells et de Kress et résumés français par la formatrice	53
4.1.1 Textes	53
4.1.2 Résumés français	59
4.2 Extraits de textes de Wertsch.....	61
4.3 Extraits vidéo: liste descriptive et document annexe aux extraits de l'UniLu.....	67
4.3.1 Liste descriptive des extraits vidéo utilisés.....	67
4.3.2 Document annexe aux extraits vidéo de l'UniLu, mis à la disposition des participants: description du contexte, transcriptions et texte des élèves.....	69
4.4 Présentation ppt de l'analyse de l'extrait vidéo UniLu 'Forts ensemble - la bataille de classe' et transcription de l'extrait	77
4.4.1 Présentation ppt de l'analyse.....	77
4.4.2 Transcription de l'extrait.....	80
4.5 Présentation ppt sur le plurilinguisme.....	81
4.6 Présentation ppt sur l'apprentissage de langues secondes.....	84
4.7 'Canevas' pour l'élaboration des projets et fiche d'utilisation des <i>webfolios</i>	86
4.7.1 'Canevas': fiche explicative	86
4.7.2 Fiche d'utilisation des <i>webfolios</i>	88
4.7.3 'Canevas': affiche	89
4.8 Présentation ppt 'Bilan intermédiaire et réflexion'.....	90
4.9 Fiche 'Bilan intermédiaire et réflexion'	93
4.10 Propositions de la formatrice pour la documentation et l'évaluation des projets plurilingues.....	95
4.11 Documents élaborés et utilisés par Christine Hélot	97
4.11.1 Présentation ppt	97
4.11.2 Liste bibliographique.....	102
5 Outils 'planificateurs'.....	104
5.1 Analyses intermédiaires des séances de formation, débats contradictoires et discussions heuristiques	104
5.1.1 Analyse intermédiaire de la réunion d'information 00a	104
5.1.2 Grille d'analyse intermédiaire.....	105
5.1.3 Analyses intermédiaires, débats contradictoires et discussions heuristiques	106
5.2 Bilan intermédiaire et réflexion: Réponses des participants	138
5.3 Définition des questions de recherche pour les participants et des données à recueillir sur leurs projets.....	142

6 Outils 'de traçage'	147
6.1 Affiches produites à propos des extraits de textes de Wells et de Kress	147
6.2 Questionnaire et réponses au questionnaire	150
6.2.1 Questionnaire	150
6.2.2 Réponses au questionnaire.....	152
6.3 Fiches descriptives des enregistrements des projets plurilingues	164
6.4 Fiches descriptives des pratiques innovantes plurilingues des participants	171
6.4.1 Pratiques innovantes plurilingues de Patricia et Clara (préscolaire).....	171
6.4.2 Pratiques innovantes plurilingues de Jeanne (2 ^e année primaire)	172
6.4.3 Pratiques innovantes plurilingues de Jos et Lionel (3 ^e et 4 ^e années primaires)	173
6.4.4 Pratiques innovantes plurilingues de Tammy (4 ^e année primaire)	174
6.4.5 Pratiques innovantes plurilingues de Manon (6 ^e année primaire).....	175
6.4.6 Pratiques innovantes plurilingues de Mireille (classe d'accueil).....	176
6.5 Fiches descriptives des 'thèmes personnels' des participants	177
6.5.1 Thèmes personnels de Patricia.....	177
6.5.2 Thèmes personnels de Clara	178
6.5.3 Thèmes personnels de Jeanne	178
6.5.4 Thèmes personnels de Jos.....	179
6.5.5 Thèmes personnels de Lionel.....	180
6.5.6 Thèmes personnels de Tammy	180
6.5.7 Thèmes personnels de Manon.....	181
6.5.8 Thèmes personnels de Mireille.....	182
6.6 Contenus des <i>webfolios</i> des participants	183
7 Outils 'descriptifs'	194
7.1 Grille descriptive de formations C-IMOE-R	194
7.2 Grille descriptive des enregistrements des projets plurilingues	195
7.3 Grille descriptive des pratiques innovantes plurilingues	195
7.4 Grille descriptive des 'thèmes personnels' des participants	196
8 Outils 'd'analyse'	196
8.1 Grille d'analyse intermédiaire des séances de formation	196
8.2 NVivo 8	197
8.2.1 Fiche de présentation.....	197
8.2.2 Liste des catégories construites à l'aide de NVivo8	198

1 Formations continues antérieures sur le plurilinguisme

1.1 Fiches descriptives

1.1.1 LDIP 1986-1990 UK

Linguistic Diversity in the Primary school

C	<p><i>initiateur(s)</i> : autorités politiques et Université de Nottingham ; <i>formateurs</i> : spécialement formés</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : projet relais du 'Mother Tongue Project' qui étudie les conditions de scolarisation des enfants de migrants, suite à une directive européenne</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : basé à l'Université de Nottingham (département d'éducation) ; financé par la Commission européenne, mis en œuvre par les Autorités locales</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : beaucoup d'élèves d'origine étrangère</p> <p><i>participants</i> : directeurs et enseignants de 350-400 écoles</p> <p><i>descriptifs</i> : article (Vivet, 2003)</p>
I	<p>complétion de la formation des enseignants : développement de la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle ; modification des attitudes (valorisation des langues minoritaires...) et comportements</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : transmissive et active ; articulation théorie-pratique</p> <p><i>contenus</i> : expériences d'immersion en langue étrangère inconnue, trajectoires linguistiques des enseignants eux-mêmes, langues et variétés dialectales parlées en UK, spécificités de l'enseignement-apprentissage précoce d'une langue seconde</p> <p><i>modalités : séances prévues</i> : conférences, ateliers, rencontres, <i>endroit</i> : formations en partie hors école et en partie dans les écoles, <i>calendrier</i> : sur un an, <i>activités prévues en-dehors des séances</i> : conception et mise en œuvre de projets d'établissement, <i>modes de travail</i> : cours, travaux en groupes, échanges, évaluation formative et continue</p> <p><i>rôle du formateur</i>: transmission de savoirs (conférences), facilitation de travaux en groupes (ateliers), suivi pédagogique sur le terrain, évaluation formative et continue.</p>
O	<p>N.</p>
E	<p>prise de conscience chez les participants, modification de leurs attitudes, développement de nouvelles pratiques</p>
R	<p><i>type de recherche</i> : évaluation, <i>questions de recherche</i> : N., <i>méthodologie</i> : questionnaires, entretiens durant toutes les phases, visites de classes, séances d'évaluation, <i>résultats</i> : difficultés sur le plan institutionnel (formateurs inhabitués, coordination entre responsables locaux et équipe dirigeante du LDIP, réticences à engager des formateurs bilingues, remise en question de l'évaluation formative) ; conditions d'efficacité des stages : implication des enseignants dans une réflexion sur leur propre trajectoire linguistique, création de groupes de travail dans les écoles, organisation d'un suivi pédagogique sur le terrain, fourniture du matériel pédagogique nécessaire ; les démarches formatives ont encouragé le développement de pratiques pédagogiques créatives et ont facilité l'échange entre collègues et le travail en équipe.</p>

	et travail en cycle, création d'une école, préparation active de la réforme scolaire de 2009)
R	<i>type de recherche</i> : ethnographique, <i>questions de recherche</i> , <i>méthodologie</i> : rapports de réunions, narrations et réflexions d'enseignants, études de cas d'élèves et de leur développement langagier, échange de mails entre élèves, enseignants et stagiaires, lettres de parents, documents audio et vidéo, <i>résultats</i> : constat qu'une recherche et une formation continue d'un an ne suffisent pas pour garantir le développement professionnel ; une conclusion générale du projet : « l'évolution scolaire est le fruit de l'interdépendance entre formation initiale, recherche, formation continue et projets pédagogiques réalisés dans les écoles »

1.1.5 EVLANG 1997-2001 FR, ES, IT, CH

Eveil aux langues à l'école primaire

C	<p><i>Initiateurs/formateurs</i> : une trentaine de chercheurs des quatre pays</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : développé suite à l'expérience suisse d'EOLE (Eveil et ouverture aux langues à l'école) ; l'éveil aux langues s'est développé à partir des travaux de Hawkins sur le thème de 'language awareness' dans les années 70 (UK) ; contrecarre les politiques d'assimilation</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : programme eur. Socrates Lingua dont UN volet sur la formation des ens.</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : la diversité linguistique est une réalité en Europe</p> <p><i>participants</i> : 160 ens. généralistes de l'école primaire (élèves de 8-12 ans) dans les quatre pays, volontaires</p> <p><i>descriptifs</i> : livre (Candelier, 2003)</p>
I	<p>(<i>remarque</i> : objet du projet EVLANG : travail global, le plus souvent comparatif, qui porte sur la langue ou les langues de l'école ET sur d'autres langues.) sensibilisation, diffusion et généralisation de l'approche EVLANG, développement de compétences d'enseignement concernant EVLANG, de représentations positives par rapport à la diversité des langues, l'apprentissage des langues et la vie dans une société multilingue, développement d'une attitude critique face aux enjeux de l'éveil aux langues à l'école.</p>
M	<p>(<i>remarque</i> : les formations s'inscrivent dans un cadre de référence commun aux pays participants, et, à l'intérieur de ce cadre, elles sont adaptées aux contextes nationaux)</p> <p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : socioconstructiviste ; parallèle entre logique de formation et logique d'enseignement-apprentissage; approche interdisciplinaire, perspective interculturelle, courant de l'investigation-structuration ; <i>contenus</i> : travail conscient sur les représentations, vécu d'une activité d'élève, informations sur les supports et l'approche, adaptation des supports, implication des partenaires éducatifs, élaboration d'un projet de mise à l'œuvre, échange et analyse des pratiques après la mise en œuvre, bilan ; <i>modalités</i> : <i>séances prévues</i> : trois jours avec un temps de mise en œuvre pratique avant le troisième jour, <i>endroit</i> : N, <i>calendrier</i> : N, <i>activités prévues en-dehors des séances</i> : mises en application sur le terrain, <i>modes de travail</i> : mise en œuvre de situations-recherche, de travaux en groupe, observation sur le terrain, mise en réseau d'expériences ; <i>rôle des formateurs</i> : transmission, animation, accompagnement</p>
O	<p>supports didactiques EVLANG</p>
E	<p>les enseignants affirment avoir compris l'approche et l'utilisation des supports ; la plupart veulent continuer l'éveil aux langues ; beaucoup ont découvert eux-mêmes des langues ; le travail en groupes est ressenti comme l'élément crucial d'EVLANG</p>
R	<p><i>type de recherche, question de recherche</i> : appropriation et valorisation d'EVLANG par les ens. , <i>méthodologie</i> : entretiens et journaux de bord des ens. ; <i>résultats</i> : trois profils d'ens. face à EVLANG : approche cognitive (25%), approche culturelle, citoyenne et affective (30%), combinaison des deux (25%), principaux obstacles à l'innovation : résistances à la réflexion métalangagière et à la mise en œuvre de situations-recherche</p>

1.1.6 Multilingual education in practice 1999-2002 CA (Canada)

C	<p><i>initiateurs /formateurs</i> : deux chercheurs (Schecter et Cummins)</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : recherches antérieures des deux chercheurs sur le bi-plurilinguisme et la littératie</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : formation inscrite dans le cadre de la formation continue, (crédits supplémentaires); projet co-sponsorisée par plusieurs institutions du Canada</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : populations scolaires très diverses des points de vue ethnique, racial et linguistique</p> <p><i>participants</i> : enseignants d'élèves du primaire et des premières années du secondaire (middle school) dans les écoles publiques de Floradale et de Thornwood (Ontario), enseignants-stagiaires, administrateurs, parents, membres des communautés, chercheurs</p> <p><i>descriptifs</i> : livre (Schecter & Cummins, 2003)</p>
I	<p>développer des pratiques favorisant le développement et l'utilisation des langues des enfants à l'oral et à l'écrit, contribuer au développement de curricula permettant aux enfants d'immigrants de mieux réussir à l'école</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : recherche-action collaborative, confrontation spiralaire entre pratiques et théories, approche critique du savoir (enjeux de pouvoir liés aux langues et à la littératie)</p> <p><i>contenus</i> : pratiques de littératie des parents, accueil d'élèves nouvellement arrivés, approches multilingues et multiculturelles de l'apprentissage, intégration de la formation des enseignants dans l'agenda scolaire, résultats de recherches-actions, intérêts, ressources et contextes des enfants, direction d'école.</p> <p><i>modalités : séances prévues</i> : N, <i>endroit</i> : N., <i>calendrier</i> : réunions toutes les deux semaines sur trois ans, <i>activités prévues en-dehors des séances</i> : mise en œuvre de projets pédagogiques <i>modes de travail</i> : discussions, 'brainstorming' d'idées,</p> <p><i>rôle du formateur</i> : pas de formateur ; chacun des participants développe ses compétences en s'engageant dans la recherche-action</p>
O	<p>lectures théoriques communes, surtout un livre : 'The power of Babel' (portant sur le projet 'Meeting the needs of bilingual pupils', décrit ci-dessus), cadre théorique élaboré par les chercheurs participants : 'framework for academic language learning'</p>
E	<p>mise en place de pratiques mettant à profit les ressources des élèves bi/plurilingues, impliquant les parents, fondées sur des relations individuelles enseignant-élève, focalisées sur le sens, sur les langues et le langage, sur la lecture et l'écriture en deux ou plusieurs langues ; changement de l'image des enseignants de leur propre rôle, de leurs objectifs et possibilités, ainsi que des possibilités des élèves et de leurs parents</p>
R	<p><i>type de recherche</i> : recherche-action collaborative, <i>questions de recherche, méthodologie</i> : questionnaires aux parents, journaux de bord, protocoles des réunions, entretiens, co-écriture d'un livre ; <i>résultats</i> : des visions complémentaires ont été développées entre tous les participants ; les pratiques ont changé dans le sens voulu, mais il n'y a pas eu d'impact sur la politique éducative</p>

1.1.7 Collaborative research in multilingual classrooms 1999-2004 CA (Canada)

C	<p><i>initiatrice/formatrice</i> : une chercheure (Kelleen Toohey)</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : livre de Kelleen Toohey sur la théorie de l'apprentissage de l'anglais langue seconde ; pour la suite pratique, besoin de l'aide d'enseignants</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : N.</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : grande diversité linguistique et culturelle des élèves</p> <p><i>participants</i> : TARG (Teacher Action Research Group) ; enseignants de l'école élémentaire, étudiants en Master et PhD (thèse) en Education et chercheurs dont un 'vidéo-ethnographe' ; le groupe change au cours des cinq ans de la durée du projet; il est composé uniquement de femmes, qui ont plus de trente ans de différence d'âge et parlent cinq langues différentes entre elles</p> <p><i>descriptifs</i> : livre (Demos & al., 2009)</p>
I	<p>transformation des pratiques, des compréhensions et des lieux de travail des participants dans le sens de l'inclusion de tous les élèves ; construction d'un accord intersubjectif, d'une compréhension mutuelle et d'un consensus démocratique entre les participants des différents bords à propos des actions à entreprendre</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : recherche-action collaborative et critique ; théories socio-culturelles, questions liées au pouvoir, à l'équité et à l'identité ; <i>contenus</i> : liens entre lectures théoriques et expériences pratiques ; <i>modalités</i> : <i>séances prévues, endroit, calendrier</i> : sur 5 ans, <i>activités prévues en-dehors des séances, modes de travail</i> : discussions, élaboration d'une problématique commune, chaque enseignant responsable de sa propre recherche avec le soutien d'un chercheur et l'aide de tout le groupe pour l'analyse et l'écriture, présentation des recherches dans le groupe et à des conférences</p> <p><i>rôle du formateur</i> : le groupe de recherche se transforme progressivement en communauté professionnelle, dans laquelle les participants apprennent les uns des autres</p>
O	<p>livres de Kelleen Toohey, 'Learning English at school: identity, social relations and classroom practice' (Toohey, 2000) et de Vivian Paley 'You can't say you can't play' (Paley, 1993)</p>
E	<p>les enseignants ont appris à mieux comprendre les élèves et situations et ont trouvé des pistes pour des pratiques susceptibles de mieux les faire réussir ; ils ont pris conscience de leur position 'entre-deux' dans un double sens : entre la recherche et la pratique, et entre les élèves et le système ; ils ont appris à connaître vocabulaire et arguments scientifiques des chercheurs</p>
R	<p><i>type de recherche</i> : recherche-action collaborative et critique, <i>questions de recherche</i> : qu'est-ce qui peut résulter d'une collaboration entre ens. et chercheurs ? <i>méthodologie</i> : rapports de recherche, textes réflexifs et récits, <i>résultats</i> : co-élaboration autour des notions d'identité, de communauté, d'aide et de possibilités ; le développement d'une communauté professionnelle demande travail et passe par conflits ; les rôles des diff. participants ne peuvent pas être homogénéisés, mais peuvent être reconnus comme complémentaires ; le dialogue entre les professions apparaît comme un bon moyen pour repenser la pratique enseignante</p>

1.1.8 ALPME 2001-2003 BE, ES, FI, NL, UK, IE, DE, FR, IT

Programme de niveau avancé pour une éducation plurilingue

C	<p><i>initiateurs</i> : universités des neuf pays européens mentionnés</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : prolongement du projet Sigma de la Commission européenne et de l'OCDE (aide au renforcement des institutions dans le cadre du processus de transition dans les nouveaux États membres et des Balkans occidentaux) ; colloque européen à Bruxelles 'Formation des formateurs en langues et Enseignement Bilingue'</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : financé par la Commission européenne</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : contextes différents selon les pays</p> <p><i>participants</i> : enseignants disposant d'Internet</p> <p><i>descriptifs</i> : sites Internet ("ALPME "; "CLIL Matrix,"), rapport (van de Craen & Perez-Vidal, 2003)</p>
I	<p>créer les bases d'un cursus commun pour la formation des enseignants d'écoles bilingues ou plurilingues au niveau européen ; fournir aux enseignants des ressources pour la composition de leur propre programme</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : auto-formation via Internet ; didactique intégrée de langues et disciplines non linguistiques ou 'immersion linguistique',</p> <p><i>contenus</i> : CLIL (Content and language integrated learning) ou EMILE (Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère) ; modules : acquisition de la langue, bilinguisme et enseignement bilingue, spécificités de l'enseignement des langues dans les classes plurilingues, cursus, programmes et matériaux pédagogiques adaptés à l'enseignement plurilingue, cours de langues adaptés à des domaines et à des contenus spécifiques, études européennes comparées, projets de recherche dans la classe, stages pédagogiques dans des classes plurilingues,</p> <p><i>modalités</i> : séances prévues, endroit, calendrier, activités prévues en-dehors des séances, modes de travail : accès aux modules via Internet,</p> <p><i>rôle du formateur</i> : N.</p>
O	<p>Tableau : croisement : Contenu, Langue, Intégration et Apprentissage avec : Culture, Communication, Cognition et Communauté, qui donne lieu à seize indicateurs ; chaque indicateur contient quatre éléments de navigation : indicateur de qualité (explications), exemple de mise en œuvre de l'indicateur en classe, questions qui permettent à l'enseignant de se positionner concernant l'expertise CLIL/EMILE (auto-évaluation), informations supplémentaires</p>
E	<p>(suite à une mise à l'essai par nous-même) : rappel des critères et pratiques en lien avec CLIL/EMILE,</p>
R	<p><i>type de recherche, questions de recherche, méthodologie, résultats</i> : N</p>

1.1.9 LEA 2004-2007 (vingtaine de pays européens)

Language Educator Awareness ; Langue et Education Au plurilinguisme

C	<p><i>initiateurs</i> : équipe de projet de cinq chercheurs (ES, PT, FR, PL) ; <i>formateurs</i> : ens. spécialement formés</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : suite du projet Ja-ling, qui suit le projet EVLANG décrit ci-dessus ; fait référ. au guide pour l'élaboration des polit. éduc. en Europe (Beacco & Byram, 2003) et au CECR (CE, 2001b)</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : programme Socrates Comenius ; partie du deuxième programme du CELV (Centre Européen pour les Langues Vivantes) « Les langues pour la cohésion sociale : l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle »</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : la diversité linguistique est une réalité en Europe</p> <p><i>participants</i> : enseignants de langue d'une vingtaine de pays (ES, FR, PL, RO, SK, MT, IE, MK, RU, BE, GR, EE, IS, FI, SI, CZ, BG, SE, LT, HU...)</p> <p><i>descriptifs</i> : article (Kervran, 2005), chapitre (Kervran & al., 2008), site Internet ("LEA,")</p>
I	<p>sensibilisation à la valeur de la diversité linguistique et développement d'une attitude positive vis-à-vis de toutes les langues et des personnes qui les parlent ; développement de capacités pour faire construire auprès des élèves une compétence plurilingue et une compétence à participer à des communications interculturelles, d'une capacité à observer, analyser et exploiter sur le plan didactique la diversité présente dans chaque contexte éducatif</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : parallèle entre logique de formation et logique d'ens.-appr. ; travail sur les attitudes et connaissances des enseignants, leur identité professionnelle et leurs compétences à gérer des communications plurilingues et pluriculturelles ; <i>contenus</i> : répertoires plurilingues des apprenants, citoyenneté démocratique, découverte d'une ou plusieurs langue(s) inconnue(s), biographies langagières, connaissances sur les langues, compétence pluriculturelle ; <i>modalités</i> : plus de vingt modules de formation, téléchargeables sur Internet, qui sont mis en place par les formateurs selon quatre parcours de formation <i>séances prévues</i> :, <i>endroit</i> : N, <i>calendrier</i> : N, <i>activités prévues en-dehors des séances</i> : (facultatif) : observation en classe par le formateur et échange, <i>modes de travail</i> : travaux en groupe et individuels</p> <p><i>rôle du formateur</i> : animateur ; amélioration du kit ; participation au réseau des formateurs</p>
O	<p>kit de formation (argumentaire, recommandations, vingt modules de formation, outils concrets pour la mise en œuvre dans les classes des enseignants visés), manuel pour formateurs d'enseignants ; site Internet avec enregistrements vidéo de pratiques (Bernaus & al., 2008)</p>
E	<p>N.</p>
R	<p><i>type de recherche</i> : pas de validation systématique, <i>questions de recherche</i> : N, <i>méthodologie</i> : questionnaire recueillant les représentations sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme au début de la formation, retour des participants, grille d'observation des séances de formation ; <i>résultats</i> : le rapport mentionne seulement que les participants ont procédé à une évaluation globale du projet qui a confirmé la pertinence et l'importance des concepts et pratiques mis en place</p>

1.1.10 TESSLA 2005 DE, ES, FR, SE, TR, UK

Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition

C	<p><i>initiateur(s) /formateur(s)</i> : chercheurs</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : rapport de l'OCDE 'Where immigrant students succeed', plan d'action 2004-2006 pour la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique (Commission, 2001), guide pour relancer l'éducation multilingue (Beacco & Byram, 2003), Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (CE, 1991)</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : projet Socrates-Comenius ; formation validée par des crédits ECTS ; les pays impliqués travaillent en binômes</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : mauvaise réussite des enfants de migrants</p> <p><i>participants</i> : enseignants et éducateurs, de la maternelle à l'âge de 16 ans selon pays</p> <p><i>descriptifs</i> : livre (Hancock & al., 2006)</p>
I	<p>acquisition de la langue de l'école (en tant que L2) par les enfants à arrière-fond migratoire, signification des différences linguistiques et culturelles pour les apprentissages des enfants, inclusion plurilingue plutôt qu'assimilation à la langue dominante</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : approche interdisciplinaire et intégrée</p> <p><i>contenus</i> : relations entre culture, langue et identité ; dimensions de l'acquisition langagière et du développement de la littératie ; techniques de diagnostic et de soutien à l'acquisition de L2 ; établissement et mise en œuvre d'un plan de soutien individuel ; implication des parents</p> <p><i>modalités : séances prévues</i> : formation subdivisée en plusieurs modules, <i>endroit, calendrier/durée</i> : entre 60h et 400h selon le pays, répartis sur +- 6 mois, <i>activités prévues en-dehors des séances</i> : mises en œuvre pratiques sur le terrain; ces mises en œuvre font l'objet de discussions dans le dernier module, <i>modes de travail</i> : situations-problème, échange et réflexion d'expériences, discussions en groupe, analyses vidéo, présentations par les participants</p> <p><i>rôle des formateurs</i> : transmission de savoirs ; essentiellement facilitateur d'échanges et de trav. en groupe</p>
O	<p>matériel de diagnostic et de soutien pour le développement langagier (L2)</p>
E	<p>N.</p>
R	<p><i>type de recherche</i> : évaluation de la formation, <i>questions de recherche</i> : atmosphère de travail, coopération en groupe, rôle du formateur, contenus ; <i>méthodologie</i> : questionnaires et retours oraux à la fin de chaque module; <i>résultats</i> : Allemagne : retours positifs de manière générale, et surtout concernant les apports en termes de soutien à l'acquisition de l'Allemand L2 sur la base de la L1 des enfants ; certaines réticences par rapport à une remise en question des pratiques par rapport à l'attitude à l'égard d'autres cultures ; Estonie : la formation a failli être interrompue ; les enseignants se sont sentis forcés de participer et ont trouvé le programme trop exigeant ; développer une démarche commune pour des contextes nationaux différents a été ressenti comme un véritable défi</p>

1.1.11 TELL 2005-2007 ZA (Afrique du Sud)

Training for Early Literacy Learning

C	<p><i>initiateur(s)</i>: British Higher Education Link Scheme (collaborations financières entre institutions de l'enseignement supérieur en GB et 'overseas') et autorités politiques sud-africaines</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i>: politique sud-africaine post-Apartheid d'éducation multilingue; notion de 'société apprenante', promue par l'UNESCO et l'OCDE; implémentation d'une politique éducative du bilinguisme (Western Cape Province)</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i>: projet de l'ONG PRAESA (Project for Alternative Education in South Africa) basée à l'université de Cape Town et de l'université de Reading (UK); financement par le British Higher Education Link Scheme</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i>: manque en enseignants formés, taux élevé d'illettrés, mauvaise diffusion des NTIC, disparités économiques et sociales renforcées par l'utilisation, dans l'espace officiel, de langues dominantes au détriment des langues locales; héritage de la politique Apartheid: enseignement dans les langues locales pour les populations dominées; enseignement transmissif rigide, sans prise en compte des processus d'apprentissage</p> <p><i>participants</i>: enseignants d'Afrique du Sud et du sud de l'Afrique</p> <p><i>descriptifs</i>: article scientifique (Rassool & al., 2006), site Internet ("TELL Training for Early Literacy Learning")</p> <p><i>remarque</i>: le projet consiste à développer du matériel pour la formation d'enseignants en Afrique du Sud et dans d'autres pays africains</p>
I	investissement dans les ressources humaines comme accès à la réussite sociale et économique d'un pays, utilisation de langues africaines pour apprendre et enseigner
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i>: approche centrée sur les processus et sur une réflexivité professionnelle; déstabilisation et modification de représentations existantes</p> <p><i>contenus</i>: modules: parler, lire, écrire (dans une première et une deuxième langue); apprendre une langue supplémentaire; langue, culture et identité; multilinguisme; littératies plurilingues; développement de matériel avec les élèves (livres bilingues, histoires, affiches...),</p> <p><i>modalités</i>: manuels et matériel de formation librement accessible sur Internet <i>séances prévues, endroit, calendrier, activités prévues en-dehors des séances, modes de travail</i>: travaux en groupes sur les représentations; projection de transparents pour donner les solutions issues de la recherche, discussion,</p> <p><i>rôle du formateur</i>: mise en œuvre des modules, animation des travaux en groupes et en grand groupe</p>
O	manuels et matériel (téléchargeables) pour les formateurs d'enseignants de langues (développé à partir de celui utilisé dans 'Meeting the needs' décrit ci-dessus)
E	N
R	<i>type de recherche, questions de recherche, méthodologie, résultats</i> : N

1.1.12 Passepartout 2007-2014 CH

C	<p><i>initiateurs</i> : cantons et hautes écoles de pédagogie Berne, FHNW, Fribourg et Valais ; <i>formateurs</i> : enseignants spécialement formés (proches du terrain ; atout")</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : Suisse quadrilingue ; projet national HarmoS, pas encore validé par tous les cantons : première langue étrangère apprise à 9/10 ans (avant : 11/12) ; deuxième à 11/12 ans (avant : premier cycle du secondaire) ET nouveau plan d'études national pas encore finalisé 'Lehrplan 21' ; référence au CECR (CE, 2001a), au Portfolio européen pour les langues (CE), au CARAP (Candelier & al., 2007) et au Profil européen (Kelly & Grenfell)</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : développement des modules de formation et mise à niveau des compétences en langues étrangères par six cantons germanophones situés le long de la frontière romanophone (BE ; BL ; BS ; FR, SO, VS) ; mise en œuvre de la formation : hautes écoles</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : enfants de migrants plurilingues, dont les ressources sont rarement mises à profit à l'école</p> <p><i>participants</i> : enseignants du primaire (et du sec.) qui ont opté pour le changement curriculaire mentionné</p> <p><i>descriptifs</i> : Article Semlang (Egli Cuenat, 2009), référentiel de compétences (Schwab & al., 2009), concept de la formation continue (Ritz & Bodenmüller, 2009)</p>
I	<p>curriculum pour une éducation plurilingue et interculturelle, dont UN volet est la formation continue des enseignants, visant la mise à niveau des compétences dans les deux langues étrangères, le développement de compétences méthodiques/didactiques et la création de bases pour une approche plurilingue</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : parallèle entre logique de formation et logique d'enseignement-apprentissage ,</p> <p><i>contenus</i> : techniques d'évaluation actuelles, éveil aux langues, intercompréhension, pédagogie des échanges, contenus disciplinaires en langue étrangère (CLIL/EMILE), cohérence longitudinale de l'enseignement d'une langue sur toute la scolarité obligatoire et cohérence horizontale entre l'enseignement des différentes langues, processus d'apprentissage, réflexivité, observation de ses propres pratiques (enregistrements vidéo et transcriptions)</p> <p><i>modalités : séances prévues</i> : 4 jours de formation en didactique des langues étrangères, 4 jours en didactique du français et 4 en didactique de l'anglais langue étrangère, <i>endroit</i> : PH et autre, <i>calendrier</i> : 12 jours de formation, <i>activités prévues en-dehors des séances</i> : accompagnement professionnel sur le terrain et réflexion (4 j.), <i>modes de travail</i> : activités de communication, rencontre entre ens. de différentes langues, techniques</p> <p><i>rôle du formateur</i> : transmission, accompagnement</p> <p><i>remarque</i> : également formation à l'intention des chefs d'établissement (un jour)</p>
O	N.
E	N.
R	<i>type de recherche, questions de recherche, méthodologie, résultats</i> : N

1.1.13 Formation-recherche 'Ecole multilingue' 2007-2008 LU

C	<p><i>initiatrice / formatrice</i>: initiative personnelle d'une enseignante du primaire qui est aussi collaboratrice scientifique à l'Université du Luxembourg</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : réforme de l'enseignement préscolaire et primaire qui se prépare – elle est introduite en 2009; Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues (MENFP, 2007) ; l'ouverture aux langues est partie de ce plan et sera inscrit dans la loi de l'enseignement fondamental pour tous les cycles en 2009; recherche ethnographique sur le plurilinguisme des enfants de 3 à 9 ans dans des écoles luxembourgeoises de 2003-2007 (MENFP, 2007)</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : formation continue faisant partie de l'offre du MENFP</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i>: pays officiellement trilingue; tous les enfants apprennent le luxembourgeois, l'allemand et le français à l'école fondamentale; la moitié à peu près des élèves parlent le plus souvent une langue autre que le luxembourgeois à la maison (Maurer-Hetto, Fixmer, & Boualam, 2007)</p> <p><i>participants</i> : enseignants du préscolaire et du primaire</p> <p><i>descriptifs</i> : fascicule 'Ecole multilingue' (Elcheroth, 2009a), thèse de doctorat, chapitre d'un livre (Elcheroth, 2009b)</p>
I	<p>co-construire des représentations favorables à la mise en oeuvre d'une pédagogie du plurilinguisme à l'école; développer des manières d'analyser les processus d'apprentissage qui mettent au centre les langues et autres ressources des enfants; développer des pratiques qui mettent à profit et développement le plurilinguisme et les autres ressources des enfants</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : formation continue fonctionnant sur le mode d'une communauté apprenante qui favorise les co-constructions, et mettant en place un accompagnement qui opère dans la ZPD des participants; approche socioconstructiviste et socioculturelle</p> <p><i>contenus</i> : théories sur l'apprentissage du langage, du plurilinguisme et de la littératie, pratiques régulières et projets plurilingues innovants des participants, autres exemples de pratiques, instructions officielles, manières de diffuser les nouvelles pratiques</p> <p><i>modalités</i> : <i>séances prévues</i> : dix séances de trois heures réparties sur une année scolaire, précédées d'une séance d'information et de négociation des modalités; <i>endroit</i> : alternativement au CDPFC à Luxembourg-ville et dans une des écoles des participants; <i>calendrier</i> : / ; <i>activités prévues en-dehors des séances</i> : projets plurilingues des participants: mise en œuvre et documentation; <i>modes de travail</i> : présentations et discussions en grand groupe, travaux en petits groupes portant sur des textes et sur l'analyse d'extraits vidéo de pratiques</p> <p><i>rôle de la formatrice</i> : 'accompagnement-sollicitation'; ajustement organisationnel et thématique, mise à disposition de matériel didactique et de livres, alimentation de la plateforme Internet</p> <p><i>remarque</i> : la formatrice est en même temps chercheuse sur la formation</p>
O	<p>outils pour la formation: outils organisateurs, formateurs généraux, formateurs spécifiques d'une séance de formation;</p> <p>outils pour la recherche accompagnant la formation: outils planificateurs</p>

	outils pour la recherche sur la formation: outils de traçage, descriptifs, d'analyse
<i>E</i>	enrichissement et parfois déplacement des représentations; développement de manières d'analyser les processus d'apprentissage des élèves; développement de pratiques plurilingues innovantes et de la réflexivité sur ces pratiques
<i>R</i>	<p><i>type de recherche:</i> recherche-action;</p> <p><i>questions de recherche:</i> quelles peuvent être les caractéristiques d'une formation continue qui conduit les enseignants à intégrer la pédagogie du plurilinguisme dans leurs pratiques? quelle est la nature de ces changements, et comment les changements sont-ils engendrés?</p> <p><i>méthodologie:</i> de type ethnométhodologique, enregistrement vidéo des séances de formation, journal de bord de la formatrice-chercheuse, questionnaire aux participants, documentation des pratiques innovantes: enregistrements, photos, produits, récits; analyse combinée prenant essentiellement appui sur la théorisation ancrée (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1996) et l'analyse des interactions (Jordan & Henderson, 1995; Kerbrat-Orecchioni, 2005)</p> <p><i>résultats:</i> caractéristiques d'une formation continue qui favorise le développement professionnel des enseignants : analyse d'extraits vidéo de pratiques avec des questionnements partagés, une 'volonté heuristique' des participants et des retours fréquents aux outils de formation; mise en œuvre de projets plurilingues dans les classes des participants avec mise en lien explicite avec des thèmes abordés lors de la formation; analyses intermédiaires et adaptations par la formatrice tout au long de la formation; accompagnement-sollicitation par la formatrice remplissant quatre fonctions : poser le cadre (C), ajuster en permanence (A), travailler dans la ZPD (Z), préparer le transfert (T- 'CAZT').</p> <p>D'autres résultats portent sur la nature des processus de co-construction entre participants, sur des améliorations possibles de la formation et sur le développement d'une méthodologie de recherche originale.</p>

1.2 Références

- ALPME Retrieved 21.12.09, from <http://www.upf.edu/dtf/alpme/cases/framework.htm>
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003). Guide for the development of language education policies in europe: from linguistic diversity to plurilingual education [Electronic Version]. Retrieved 16.04.10 from http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf.
- Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A., & Trujillo Saez, F. (2008). La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues. Kit de formation (avec CD-Rom). Graz: Centre européen pour les langues vivantes. Conseil de l'Europe.
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: de boeck.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörinez, I., Meissner, F.-J., et al. (2007). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: CELV. Centre européen pour les langues vivantes.
- CE. European Language Portfolio [Electronic Version]. Retrieved 28.03.10 from http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html.
- CE. (1991). European charter on regional or minority languages. Council of Europe [Electronic Version]. Retrieved 26.12.09 from <http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm>.
- CE. (2001a). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.
- CE, C. d. l. E. (2001b). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*: Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques; Paris: Didier.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications Ltd.
- CLIL Matrix. Retrieved 28.03.10, from <http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm>
- Commission, E. (2001). Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006 [Electronic Version]. Retrieved 26.12.09 from http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf.
- Cordesse, J. (2006). Déchiffrer l'invisible des signes d'apprentissage des langues. Pédagogie de l'égalité des intelligences. Université de Perpignan, Perpignan.
- Cordesse, J. (2009). *Apprendre et enseigner l'intelligence des langues. A l'école de Babel, tous polyglottes*. Lyon: Chronique sociale.
- Denos, C., Toohey, K., Neilson, K., & Waterstone, B. (2009). Collaborative research in multilingual classrooms. Bristol (UK), Tonawanda (USA), North York, Ontario (Canada): Multilingual Matters.
- Edwards, V. (1995). Literacy and Learning in Multilingual Classrooms: Reading in Multilingual Classrooms, Writing in Multilingual Classrooms, Speaking and Listening in Multilingual Classrooms - Training Packs. Reading: University of Reading, Centre for the Teaching of Reading.

[Edwards, V. \(1998\). *The Power of Babel: Teaching and Learning in Multilingual Classrooms* Stoke-on-Trent, England: Trentham Books Ltd.](#)

Egli Cuenat, M. (2009). *Curricula pour une éducation plurilingue et interculturelle, formation des enseignants et Profil européen* [Electronic Version].

[Commission européenne, Semlang, Université d'été. Retrieved 28.03.10 from http://www.semlang.eu/Telechargement/Textes/SemLang%20-%20Egli%20Cuenat.pdf.](http://www.semlang.eu/Telechargement/Textes/SemLang%20-%20Egli%20Cuenat.pdf)

Elcheroth, S. (2009a). *Fascicule issu de la formation 'Ecole multilingue'. Relatant les expériences, réflexions et contenus théoriques de la formation, à destination d'enseignants et autres professionnels intéressés à la mise en place de pratiques plurilingues à l'école préscolaire et primaire* Relecture critique par Portante, D., Gretsch, G., Université du Luxembourg et Kirsch, C., Goldsmith University London. Distribué en 150 exemplaires.

Elcheroth, S. (2009b). Co-construction of professional knowledge among teachers regarding multilingual learning at school. Strasbourg: Presentation at the Multilingual Europe Seminar « Multiple Spaces - Multiple Languages ».

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.

[Gretsch, G. \(1999\). DECOPRIM. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale; Commission Européenne: programme Socrates / Comenius.](#)

Hancock, A., Hermeling, S., Landon, J., & Young, A. e. (2006). *Building on Language Diversity with Young Children. Teacher Education for the Support of Second Language Acquisition (TESSLA)*. Wien, Zürich, Berlin: LIT Verlag.

Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The journal of the learning sciences*, 4 (1), 39-103.

[Kelly, M., & Grenfell, M. Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence \[Electronic Version\]. Retrieved 28.03.10 from http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc489_fr.pdf.](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc489_fr.pdf)

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.

Kervran, M. (2005). La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues [Electronic Version]. Retrieved 16.12.09 from <http://www.ecml.at/mtp2/Lea/results/Othermaterials/Articles/dimension.pdf>.

[Kervran, M., Jonckheere, S., & Furlong, A. \(2008\). Langues et éducation au plurilinguisme: principes et activités pour la formation des enseignants. In Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M.-T. \(Eds.\), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions* \(pp. 263-274\). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.](#)

[LEA. Retrieved 26.12.09, from http://www.ecml.at/mtp2/LEA/...](http://www.ecml.at/mtp2/LEA/)

Maurer-Hetto, M.-P., Fixmer, P., & Boualam, R. (2007). *Baleine bis. Pratiques langagières dans le cadre de l'entourage familial des enfants entre 3 et 9 ans vivant au Luxembourg. Rapport d'une étude*. Luxembourg: Université du Luxembourg.

MENFP. (2007). *Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009: contribuer au changement durable du système éducatif par le mise en oeuvre d'une politique linguistique éducative*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle

Paley, V. (1993). *You can't say you can't play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Portante, D., Arend, B., Bodé, S., Elcheroth, S., Fixmer, P., Klein-Soares, I., Lick, P., Maurer-Hetto, M.-P., Max, C., Petesch, D., Roth-Dury, E., Stammet, B., & Sunnen, P. (2007). *Le plurilinguisme auprès des enfants jusqu'à neuf ans : Diversité linguistique, apprentissage du luxembourgeois et entrée dans la littérature. Rapport final*. Luxembourg: FLSHASE (Faculté des Lettres, des Sciences humaines, des Arts et des Sciences de l'éducation), Université du Luxembourg.

Rassool, N., Edwards, V., & Bloch, C. (2006). Language and development in multilingual settings: a case study of knowledge exchange and teacher education in South Africa. *Review of Education*, 52, 533-552.

[Ritz, T., & Bodenmüller, D. \(2009\). Weiterbildungskonzept Passepartout \[Electronic Version\]. Pädagogische Hochschulen Bern, FHNW, Freiburg und Wallis from http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/aus-und-weiterbildung.html](http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/aus-und-weiterbildung.html)

Schechter, S. R., & Cummins, J. e. (2003). *Multilingual education in practice. Using diversity as a resource*. Portsmouth: Heinemann.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

[Schwab, S., Weinmann, H., Bertschy, I., Egli Cuenat, M., Tomasini, D., Wepf, L., et al. \(2009\). Katalog von Kompetenzbeschreibungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten \[Electronic Version\]. Pädagogische Hochschulen Bern, FHNW, Freiburg und Wallis. Retrieved 28.03.10 from http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/aus-und-weiterbildung.html](http://www.passepartout-sprachen.ch/de/inhalt/aus-und-weiterbildung.html)

[TELL Training for Early Literacy Learning from www.tell.praesa.org](http://www.tell.praesa.org)

Toohey, K. (2000). *Learning English at school : identity, social relations and classroom practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

van de Craen, P., & Perez-Vidal, C. (2003). Formation des enseignants pour les écoles plurilingues en Europe. Le projet ALPME : Programme de niveau avancé pour une éducation plurilingue [Electronic Version]. *Bulletin d'information du CEL*. Retrieved 28.03.10 from <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/fr/craen-perez.html>.

[Vivet, A. \(2003\). "Linguistic diversity in the Primary School" Un projet de formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle \[Electronic Version\]. SCEREN - CNDP. Retrieved 28.03.10 from http://www.sceren.fr/revuevei/83/MigFo83-9.htm](http://www.sceren.fr/revuevei/83/MigFo83-9.htm)

2 Outils 'organisateurs'

2.1 Publication de la formation



Ministère de l'Éducation nationale et de la
Formation professionnelle
Service de coordination de la Recherche et
de l'Innovation pédagogiques et
technologiques

Formation continue pour les besoins de l'éducation préscolaire, de l'éducation différenciée, de l'enseignement primaire, secondaire et secondaire technique

Planification 2007-2008

A. Fiche descriptive / *Programm*

Titre de la formation / <i>Titel der Weiterbildung</i>	Ecole multilingue
Ordre d'enseignement / <i>Schulform</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Education précoce et éducation préscolaire / <i>Früherziehung und Vorschule</i> <input checked="" type="checkbox"/> Enseignement primaire / <i>Primärschule</i> <input type="checkbox"/> Enseignement secondaire / <i>Sekundarschule</i> : <input checked="" type="checkbox"/> classique <input checked="" type="checkbox"/> technique <input checked="" type="checkbox"/> Education différenciée / <i>Sonderschule</i> <input type="checkbox"/> Formation d'adultes / <i>Erwachsenenbildung</i>
Public cible / <i>Zielgruppe</i>	Personnel enseignant et socio-éducatif
Objectifs / <i>Zielsetzung</i>	<p>Concevoir le multilinguisme des enfants comme chance pour apprendre et pour s'épanouir;</p> <p>trouver, à travers la réflexion commune sur des enregistrements vidéo, sur des textes théoriques et pédagogiques et sur du matériel didactique, des voies pour faire entrer le multilinguisme des enfants comme ressource dans ses pratiques ;</p> <p>élaborer et mettre en œuvre, avec l'aide et le retour critique du groupe, un projet personnalisé, adapté à sa classe, qui fait connaître, valorise, développe les langues des enfants.</p>
Contenu / <i>Inhalt</i>	Analyse d'enregistrements vidéo (déjà existants) d'enfants interagissant en classe : leurs langues et autres moyens d'expression ;

	<p>comment construisent-ils du sens avec ces moyens ?</p> <p>réflexion commune sur des textes théoriques et mise en relation avec les enregistrements vidéo ;</p> <p>approche critique de textes pédagogiques et de matériel didactique pour l'élaboration d'un projet personnalisé ;</p> <p>élaboration et mise en œuvre dans sa classe, d'un projet personnalisé portant sur le multilinguisme des enfants ; conseils et retour critique du groupe ; l'aide de parents d'élèves, de médiateurs interculturels ou d'autres personnes-ressources (langues / cultures) peut être très utile ;</p> <p>documentation sur une plate-forme Internet des réflexions du groupe et des projets réalisés dans les classes ;</p> <p>possibilité de réaliser un enregistrement vidéo (court) dans sa classe, lors d'une activité bien définie, et de l'analyser ensemble avec la formatrice ou avec tout le groupe.</p>
Approche méthodologique / <i>Methodik</i>	<p>Alternance entre apports de la formatrice, discussions, travail en petits groupes et travail individuel ;</p> <p>mise à disposition d'un choix de livres et de matériel didactique à utiliser lors de la formation ;</p> <p>site Internet comme support pour la documentation, les réflexions et discussions tout au long de la formation (accessible en séance de formation, mais également à domicile).</p>
Formateur-trice / <i>ReferentIn</i>	Elcheroth Sylvie, institutrice et chercheure-doctorante en éducation
Langue/s / <i>Sprache/n</i>	Luxembourgeois ou français
Nombre max. / <i>Anzahl der Teilnehmenden</i>	12
Pré Requis / <i>Voraussetzungen</i>	
Date et horaire / <i>Datum und Zeitplan</i>	<p>Réunion de préparation : Mercredi, 12 septembre, 14h30-16h30</p> <p>Ensuite : 10 séances de formation réparties sur l'année scolaire (de septembre à juin)</p>
Durée (h) / <i>Dauer (Stunden)</i>	10 x 3 heures
Lieu / <i>Ort</i>	<p>CDPFC</p> <p>21, boulevard de la Foire L-1528 Luxembourg</p>
Remarques / <i>Bemerkungen</i>	
Organisation / <i>Organisation</i>	

2.2 Descriptif de la formation

Version du 4 septembre 2007 - Sylvie Elcheroth

Formation continue « École multilingue »

Public

- personnel enseignant et socio-éducatif (éducation préscolaire, enseignement primaire, enseignement modulaire, éducation différenciée)

Objectifs pour les enseignants

- concevoir le multilinguisme des enfants comme chance pour apprendre et pour s'épanouir ;
- trouver, à travers la réflexion commune sur des enregistrements vidéo, sur des textes théoriques et pédagogiques et sur du matériel didactique, des voies pour faire entrer le multilinguisme des enfants comme ressource dans ses pratiques pédagogiques ;
- élaborer et mettre en œuvre, avec l'aide et le retour critique du groupe, un projet personnalisé, adapté à la classe, qui fait connaître, valorise, développe les langues des enfants

Objectifs pour les enfants (dépendant du projet choisi)

- apprendre quelques mots dans les langues des autres à découverte, valorisation, apprentissages interculturels ;
- faire des comparaisons entre les langues : qu'est-ce qui se ressemble ; qu'est-ce qui est différent à apprentissages linguistiques et réflexions sur les langues (réflexions métalinguistiques) qui préparent le terrain pour un apprentissage plus systématique des langues ;
- s'aider de plusieurs langues pour créer un texte, une affiche, un répertoire de mots (un petit dictionnaire)... à mettre à profit la diversité pour mieux s'exprimer ; apprendre à mieux s'exprimer dans une langue grâce au recours à une autre langue, ...

Inscription de la formation dans une thèse de doctorat

- enregistrement des réunions de formation ; ces enregistrements pourront être utilisés par la doctorante pour des présentations uniquement dans le cadre de séminaires de recherche et de colloques nationaux ou internationaux
- les enregistrements seront utilisés en respectant l'anonymat des participants

Contenus

- analyse d'enregistrements vidéo (déjà existants) d'enfants interagissant en classe afin de mieux comprendre comment les enfants s'expriment à l'aide de différents moyens langagiers et afin de cerner les aspects positifs de pratiques plurilingues ;
- réflexion commune sur des textes théoriques et mise en relation avec les enregistrements vidéo ;
- approche critique de textes pédagogiques et de matériel didactique pour l'élaboration d'un projet personnalisé ;
- élaboration et mise en œuvre en classe, d'un projet personnalisé portant sur le multilinguisme des enfants ; conseils et retour critique du groupe ; l'aide de parents d'élèves, de médiateurs interculturels ou d'autres personnes-ressources (langues / cultures) peut être très utile ;
- documentation sur une plate-forme Internet des réflexions du groupe et des projets réalisés dans les classes ;
- possibilité de réaliser un enregistrement vidéo (court) dans sa classe, lors d'une activité bien définie, et de l'analyser ensemble avec la formatrice ou avec tout le groupe

Démarche de formation

- alternance entre apports de la formatrice, discussions, travail en petits groupes et travail individuel ;
- mise à disposition d'un choix de livres et de matériel didactique à utiliser lors de la formation ;
- site Internet comme support pour la documentation, les réflexions et discussions tout au long de la formation (accessible en séance de formation, mais également à domicile)

Timing

- durée : une année scolaire (septembre 2007 – juin 2008)
- réunion de préparation pour clarifier et négocier les objectifs, les contenus, le travail à fournir par chaque participant, les aides à fournir par la formatrice ; présentation des méthodes et du matériel de formation:
le jeudi, 13 septembre 2007, 14h30-16h30, centre de formation (centre de langues, Luxembourg)
- dix réunions de trois heures pour la formation proprement dite, alternativement au CDPFC (Luxembourg) et au « Axxx » (Exxx) ;
- première réunion :
mardi, 18 septembre, 18h-21h, Centre de formation (centre de langues, Luxembourg)

2.3 Plans de formation initial et réalisé

Séance	Plan de formation initial	Plan de formation réalisé
00	Présentations; modalités et conditions de la formation-recherche ; pratiques actuelles et attentes des participants.	Modalités et conditions de la formation-recherche et exemples de pratiques (formatrice); présentation de textes et de livres (formatrice); attentes des participants; discussion.
01	Biographies langagières et pratiques plurilingues idéales des participants ; travail sur textes (construction de sens, ressources) ; introduction au site Internet.	Rapport sur le colloque 'Le plurilinguisme précoce' à Sarrebruck; biographies langagières et pratiques plurilingues idéales des participants ; travail sur textes (construction de sens, ressou.).
02	Rappel séance précédente ; travail sur nouveaux textes (<i>social languages, speech genres, voices</i>) ; analyse de pratiques vidéo-enregistrées (banque de données de l'UniLu).	Livres et matériel didactique; rappel séance précédente; introduction à la plate-forme Internet; analyse de pratiques vidéo-enregistrées (banque de données de l'UniLu).; retour sur la séance par les participants; plan de formation.
03	Présentation d'une analyse d'un des extraits vidéo (formatrice) ; réflexion sur l'apprentissage des langues et le plurilinguisme en recherche et dans le contexte politique ; premières idées pour les projets plurilingues.	Essais sur la plate-forme Internet; présentation de l'analyse d'un extrait vidéo et discussion; présentation (partielle): plurilinguisme; idées à retenir (participants); retour sur la séance par les participants.
04 05 06	Rencontres (à voir : pratiques de la bibliothèque multiculturelle, école européenne, film du théâtre interculturel de l'école A,	Présentation de l'analyse d'un extrait vidéo (2e fois) et retour des participants; pratiques des participants et discussions; <i>webfolios</i> et 'canevas' pour l'élaboration des projets plurilingues; deux exemples de projets (formatrice).

	<p>médiateurs interculturels du MENFP, représentants d'un projet inter-écoles franco-allemand, chercheure sur le plurilinguisme à l'école...); élaboration des projets.</p>	<p>Présentation par trois médiateurs interculturels du MENFP et questions des participants; démonstration de l'utilisation des <i>webfolios</i>; travaux en petits groupes sur projets plurilingues.</p> <p>Présentation d'une collaboration franco-allemande de deux jardins d'enfants Besch-Apach et questions des participants; réactions 'à chaud'; rappel et assistance: utilisation des <i>webfolios</i>; travail sur projets.</p>
07	<p>Récapitulation et mise en lien ; bilan intermédiaire avec réflexion personnelle sur formation et projet plurilingue.</p>	<p>Présentation par Prof Dr Christine Hélot et discussion; travail individuel sur les projets plurilingues; tour de table: présentation C. Hélot; projets.</p>
08 09	<p>Présentation et analyse de pratiques vidéo-enregistrées (pratiques enregistrées dans les classes des participants).</p>	<p>Bilan intermédiaire et réflexion; réflexions écrites sur les projets plurilingues; propositions de la formatrice quant aux projets plurilingues et discussion; retour des participants sur la séance.</p> <p>Présentation des projets plurilingues de Jeanne, Mireille, Jos & Lionel et Tammy; analyse en petits groupes d'extraits enregistrés de ces projets; mise en commun.</p>
10	<p>Bilan ; présentation des <i>webfolios</i></p>	<p>Présentation des projets plurilingues de Manon, Patricia & Clara; analyse en petits groupes d'extraits enregistrés de ces projets; mise en commun; négociation et décision d'écrire le bilan à la maison; brochure et diffusion : avis des participants; fête de fin de formation.</p>

2.4 Plans de formation intermédiaires

2.4.1 Début octobre (avant séance 02)

Séance	Date	Lieu	Contenu
03	20.11.07	Lux.	Présentation et discussion de l'analyse vidéo (UniLu) Discussion sur ce qu'est une ressource (ressources affectives, cognitives – langagières, kinesthésiques...) Réflexions sur l'apprentissage de langues et le plurilinguisme et mise en lien avec ce qui précède
04	13.12.07	E.	Présentation de « bonnes pratiques » : - inviter les médiateurs interculturels
05	15.01.08	Lux.	- inviter les directrices des deux écoles maternelles en échange franco-allemand (Apach; F et Besch; D)
06	12.02.08	E.	- regarder film projet interculturel Diedenheim (Alsace) et film CASNAV Metz Conception des projets Mise en lien avec théories (meaning making, ressources, apprentissage de langues, plurilinguisme), explicitation des objectifs et moyens d'évaluation
07	11.03.08	Lux.	Résumé de la formation jusqu'ici Bilan intermédiaire
08	15.04.08	E.	Rapport des pratiques (mise en œuvre des projets)
09	27.05.08	Lux.	Analyse en groupe d'extraits d'enregistrements réalisés dans les classes et mise en lien avec théories Développement des projets Réflexion sur la publication des projets
10	10.06.08	E.	Bilan Finalisation d'une brochure ? Fête ?

2.4.2 Début décembre 07 (avant séance 04)

Séance	Date	Lieu	Contenus
00	16.07.07 13.09.07	E.	Présentation de la formation et des lectures ; distribution des lectures ; attentes des participants
01	18.09.07	Lux.	Biographies langagières des participants ; leur vision idéale d'une école plurilingue ; lecture de textes théoriques (' <i>meaning making</i> ' et 'ressources') ; échange et discussion
02	09.10.07	E.	Familiarisation avec le matériel didactique plurilingue ; présentation (formatrice) du site ; visionnement et première analyse des extraits vidéo (UniLu) ; présentation (participants) de ces analyses ; remarques, questions et souhaits par rapport à la formation
03	20.11.07	Lux.	Familiarisation avec le site ; présentation (formatrice) et discussion de l'analyse vidéo (UniLu) ; présentation (formatrice) et discussion : plurilinguisme ; remarques, questions et souhaits par rapport à la formation
04	13.12.07	E.	Présentation (participants) des propres pratiques ; présentation (formatrice) et discussion : apprentissage de langues secondes (théories et modèles) ; début d'élaboration des projets et mise en commun ; remarques, questions et souhaits par rapport à la formation
05	15.01.08	Lux.	Présentation (invités) et discussion de « bonnes pratiques » ; suite de l'élaboration des projets et réflexion sur la documentation des projets ; réflexion sur des moyens d'évaluation des projets (objectifs de l'évaluation) ; remarques, questions et souhaits par rapport à la formation
06	12.02.08	E.	Présentation (invités) et discussion de « bonnes pratiques » ; dernière mise au point des projets et des modalités de documentation ; élaboration d'outils d'évaluation pour les projets (objectifs de l'évaluation) ; remarques, questions et souhaits par rapport à la formation
Lancement des projets : à partir du 13 février ; durée prévue : 3 mois			
07	11.03.08	Lux.	Présentation par Christine Hélot : projet interculturel Diedenheim (Alsace) et évaluation de ce projet ; discussion ; premiers rapports (oraux) de la mise en œuvre des projets ; présentation des premiers éléments documentés ; remarques, questions et souhaits par rapport à la formation
08	15.04.08	E.	Rapport des pratiques (mise en œuvre des projets), présentation de la documentation des projets et des résultats de l'évaluation ; analyse en groupe et mise en lien avec théories et objectifs ; ajustement des projets ; réflexion sur la publication des projets ; remarques, questions et souhaits par rapport à la formation
Evaluation des projets : entre le 5-23 mai			
09	27.05.08	Lux.	Rapport des pratiques (mise en œuvre des projets), présentation de la documentation des projets et des résultats de l'évaluation ; analyse en groupe et mise en lien avec théories et objectifs ; préparation de la fête de clôture ; réflexion sur la publication des projets ; remarques, questions et souhaits par rapport à la formation
Fête de clôture du projet pour les enfants : entre le 4-6 juin			
10	10.06.08	E.	Bilan des projets et de la formation : échange sur les fêtes de clôture ; échange concernant la publication ; bilan des projets et de la formation ; bilans personnels ; fête ?

2.5 Ordres du jour programmés et réalisés

O: outil

T: temps

Programmés	O	T	Réalisés (selon les enregistrements)	
Séance 00a				
Remarque: aucune durée n'a été fixée pour les séances 00a et 00b - Bienvenue - Déroulement de la réunion - Doctorat / enregistrements - Présentation des participants			Présents: Séance 00a: Clara, Jos, Lionel, Manon, Patricia, (Inès, Ida, Marlène) Séance 00b: Jeanne Absents: Mireille, Tammy Enregistré à partir du moment où les participants ont donné leur accord pour les enregistrements. Pas de présentation des participants, puisque tout le monde se connaît	
- Explications concernant la formation / questions / suggestions	2.2		- Explications concernant la formation avec exemples de pratiques donnés par la formatrice qui se réfère à certains des livres ramenés	14'
- Lectures et matériel didactique	3.1; 3.4			
- Tour de table : votre pratique avec le multilinguisme (1 exemple); vos attentes / questionnements				
- (Fixation des dates) / inscriptions			- Une heure et un jour de la semaine, ainsi que la première date sont fixés; les participants ne s'engagent pas encore définitivement à participer; le lieu de formation est négocié.	12'
			- Lectures et matériel didactique	11'
			- Tour de table: attentes, questionnements, objectifs des participants; discussion	24'
Séance 01				
(exceptionnellement de 18h-20h) - Accueil et présentations 10'		10'	Présents: tous - Accueil et explications	2'
			- Rapport sur le colloque 'Le plurilinguisme précoce' à Sarrebruck par la formatrice	6'
- Fixation des dates de formation		10'	- Fixation des dates de formation	11'
- Vos biographies langagières et votre idée d'une école multilingue idéale		30'	- Biographies langagières et idées d'une école multilingue idéale	13'
- Lectures (Gunther Kress & Gordon Wells) et travail en groupe : affiches	4.1	30'	- Explications de la formatrice 5' - Constitution des sous-groupes et lecture silencieuse 15' - Discussions et réalisation des résumés sur affiche 25'	45'

- Mise en commun		20'	- Mise en commun	19'
- Présentation du site Internet	3.3	20'		
			- Mise en lien avec l'activité d'analyse de la séance suivante (formatrice)	5'
Séance 02				
- Fouiller dans les livres		30'	Présents: tous - Les participants regardent les livres, prennent des notes, discutent	30'
			- Rappel de la séance précédente (formatrice)	10'
- Démonstration du site Internet	3.3	30'	- Démonstration du site Internet	20'
- Visionnement des extraits vidéo (UniLu) explications contexte	DVD 4.3	15'	- Visionnement des extraits vidéo (UniLu) explications contexte et explications concernant l'accès aux extraits sur la plateforme	15'
- Pause		15'	- Pause	5'
- Analyse en petits groupes : <i>meaning making</i> , ressources		30'	- Analyse en petits groupes : <i>meaning making</i> , ressources	40'
- Mise en commun et réactions 30' - Programme des 8 séances à venir et <i>feed-back</i> sur cette séance 15'	2.5a	45'	- Mise en commun, réactions et retour sur la séance par les participants 30' - Plan de formation et proposition de brochure 15'	45'
Séance 03 (enregistrement inutilisable pour cette séance)				
- 'Essayer' le site Internet	3.3	30'	Absente: Tammy - Présentation de certains éléments du site par la formatrice et essais des participants	
- Analyse vidéo + discussion	DVD 4.4a 4.4b	60'	- Analyse vidéo + discussion	
- Pause		15'	- Pause	
- Plurilinguisme: présentation + discussion	4.5	30'	- Partie de la présentation seulement	
- Journal personnel (<i>webfolio</i>)	6.5	20'	- Tour de table: ce que les participants veulent retenir de la séance	
- Remarques, questions... par rapport à la formation		10'	- Remarques, questions... par rapport à la formation	
- Rangement		15'	- Rangement	
Séance 04				
- Analyse vidéo + réactions	4.4	45'	Présents: tous; Patricia arrive avec 25' de retard - Présentation de l'analyse vidéo par la	54'

			formatrice 26' - Réactions des participants et discussions 28'	
- Vos pratiques; changements?		30'	- Discours des participants sur leurs pratiques et discussions	1h 07'
- Pause		15'	- Pause	
- Projets plurilingues: lignes directrices et deux exemples; travail en groupes	4.7a	45'	- Plan de formation - 'Canevas' pour les projets plurilingues - Deux exemples donnés par la formatrice et discussion	20'
- Remarques, questions... par rapport à la formation		15'		
- Rangement		15'		
Séance 05				
- Présentation par trois médiateurs interculturels du MENFP; questions des participants		1h	Présents: tous - Présentation par trois médiateurs interculturels du MENFP; questions des participants	1h
- Pause avec les médiateurs		30'	- Pause avec les médiateurs	
- Explications <i>webfolios</i> ; travail sur les projets sur <i>webfolio</i>	4.7b	1h 15'	- Démonstration de l'utilisation des <i>webfolios</i> 28' - Travaux en petits groupes sur les projets (à l'oral) 42'	1h 10'
- Rangement		15'	- Rangement	15'
Séance 06				
- Présentation collaboration franco-allemande de deux jardins d'enfants Besch-Apach		1h	Présents: tous; Mireille part après la présentation; P part un peu en avance - Présentation collaboration franco-allemande de deux jardins d'enfants Besch-Apach	1h 06'
- Pause-discussion		30'	- Pause avec les présentatrices	
- Travail sur les projets		1h	- Réactions 'à chaud' 15' - Démonstration et assistance <i>webfolios</i> 11' - Travail sur les projets (à deux ou en individuel) 36'	1h 02'
- Rangement		15'		
Séance 07				
- Présentation de Christine Hélot + discussion	9.1a 9.1b	1h	Absentes: Clara, Manon et Tammy; Patricia part en avance - Présentation de Christine Hélot + discussion	1h 33'
- Pause-discussion		30'	- Pause avec Christine Hélot	
- Mise au point des projets: 'tour de table' - Travail individuel	4.7c	1h 15'	- Livres, explications: site, <i>webfolios</i> et plan de formation 24' - Echange: C. Hélot; projets plurilingues 15'	39'
- Rangement		15'		

Séance 8				
- Bilan intermédiaire et réflexion	4.8 4.9 4.10	1h 30'	Absentes : Manon, Patricia (en partie) - Accueil et explications 4' - Bilan intermédiaire et réflexions 1h15' - Réflexion écrite sur les projets plurilingues (individuellement) et discussion 23' - Propositions de la formatrice et discussion 11'	1h 53'
- Pause		15'	- Pause	10'
- Rapports sur les projets plurilingues et retour sur la séance		30'	- Retour des participants sur la séance	14'
Séance 09				
- Ordre du jour		10'	Absente: Clara - Présentation de l'ordre du jour sur la plateforme	10'
- Présentation des projets plurilingues de Jeanne, Mireille, Jos et Lionel, Tammy	DVD 4.10 .1	60'	- Présentation des projets plurilingues de Jeanne, Mireille, Jos et Lionel, Tammy	1h 27'
			- Pause	
- Analyse en petits groupes d'extraits enregistrés	DVD 4.10 .2	20'	- Analyse en petits groupes d'extraits enregistrés	35'
- Pause		15'		
- Mise en commun - Brochure et fête de clôture des projets - Retour sur la séance		60'	- Mise en commun	20'
- Rangement		15'		
Séance 10				
- Présentation des projets plurilingues de Manon et Patricia & Clara	DVD 4.10 .1	30'	Mireille arrive 25' en retard - Présentation des projets plurilingues de Manon et Patricia & Clara	52'
- Analyse en petits groupes d'extraits enregistrés	DVD 4.10 .2	30'	- Installation en petits groupes et analyse d'extraits enregistrés 35'	38'
- Mise en commun et discussion		45'	- Mise en commun	9'
- Bilan et tour de table: retour sur la formation		50'	- Bilan: décision de le faire à la maison	9'
- Divers		5'	- Divers: brochure	15'
- Fête et rangement				

2.6 Organisation de la recherche

Timing séance 03 (Lux. ; novembre)

<i>Les personnes s'installent aux ordinateurs ; pas de caméra</i>	
Familiarisation avec le site - 30'	voir sur le site ce que chacun a fait
<i>Changement de disposition des personnes à cercle ; mise en marche de la caméra</i>	
Présentation (formatrice) de l'analyse d'un des extraits vidéo (Uni Lux) - 30'	enregistrer la présentation et la discussion (regrouper les gens autrement que pour le travail sur ordinateur)
Discussion - 30'	
<i>Changement de cassette</i>	
Présentation (formatrice) d'un diapo sur le plurilinguisme - 30'	enregistrer pour capter les interventions des participants
Discussion - 30'	
<i>Changement de cassette</i>	
<i>Feed-back</i> sur la formation; rangement - 30'	enregistrement du <i>feed-back</i>

Préparations

Analyse de l'extrait vidéo – copies de la transcription (traduction)

Diapo et texte de présentation – copies du diapo avec lignes pour noter (*handout*) + copies du texte de présentation ?

8 ordinateurs avec accès Internet ; projecteur

Cercle avec 9 chaises

1 caméra avec pied, micro et rallonge, 3 cassettes, pile de rechange

A partir de maintenant : donner des « rendez-vous » sur le site pour que le travail d'élaboration et de réflexion continue au-delà des séances

Timing séance 04 (E.; décembre)

<i>Cercle ; caméra allumée</i>	
Présentation (participants) des propres pratiques - 30'	enregistrement
Présentation (formatrice) d'un diapo sur les théories de l'apprentissage de langues secondes - 30'	enregistrement
<i>Changer de cassette</i>	
Discussion - 30'	enregistrement
<i>Disposition en petits groupes ; un ordinateur par groupe ; allumer les deux caméras supplémentaires ; première caméra : changer de cassette au bout de 30 '</i>	
Elaboration d'une idée de projet – <i>webfolio</i> - 45'	enregistrement en trois groupes
<i>Disposition en cercle ; une seule caméra</i>	
Mise en commun et <i>feed-back</i> sur la formation - 45'	enregistrement
Se donner des échéances pour le travail sur le site (par exemple convenir de rajouter des choses avant chaque mardi): continuer de mettre en place les projets ; poursuivre les discussions	

Préparations

Diapo et texte de présentation – copies du diapo avec lignes pour noter (*handout*) + copies du texte de présentation ?

Cercle avec 9 chaises

Projecteur

3 caméras avec pieds, 3 micros, 1 rallonge, 5 cassettes, piles de rechange

Timing séance 05 (Lux. ; janvier), séance 06 (E. ; février)

<i>Disposition en cercle ; 2 caméras allumées : l'une dirigée sur le groupe et l'autre, sur l'écran de projection</i>	
Présentation (invités) d'une « bonne pratique » - 60'	enregistrement
<i>Une caméra ; changer de cassette</i>	
Discussion avec les invités – 30'	enregistrement
<i>Sans les invités ; disposition en trois groupes avec un ordinateur par groupe ; trois caméras</i>	
Mise au point des projets, élaboration des modalités de documentation et d'outils d'évaluation - webfolios – 30'	enregistrement en trois groupes
<i>Disposition en cercle ; 2 caméras allumées : l'une dirigée sur le groupe et l'autre, sur l'écran de projection ; changer les cassettes</i>	
Mise en commun (projection des <i>webfolios</i>) avec réflexion sur liens avec théorie et objectifs du projet et réflexion sur l'évaluation du projet – 30'	enregistrement
<i>Une caméra</i>	
<i>Feed-back</i> sur la formation; rangement – 30'	enregistrement
Se donner des échéances pour le travail sur le site : continuer de mettre en place les projets ; poursuivre les discussions	

Préparations

Concertation avec les invités : date, durée (1h30 présentation et discussion), objectifs de la formation, accord pour l'enregistrement...

Cercle avec 9 chaises + chaises invités

Projecteur

3 caméras avec pieds, 3 micros, 1 rallonge, 5 cassettes, piles de rechange

Lancement des projets : 13 février (après la séance 06)

Durée : 3 mois

Premier rapport : séance 07

Evaluation 1 : semaine du 7-11 avril (avant la séance 08)

Evaluation 2 : semaine du 19-23 mai (avant la séance 09)

Fête de clôture du projet pour les enfants : entre le 4-6 juin (avant la séance 10)

Timing séance 07 (Lux. ; mars)

Début comme 05 et 06 – 1h30'	
<i>Sans les invités ; disposition en cercle ; une caméra ; changer de cassette au bout de 30'</i>	
Premiers rapports de la mise en œuvre des projets et présentation des premiers éléments documentés – 60'	enregistrement
<i>Feed-back</i> sur la formation; rangement – 30'	enregistrement
Se donner des échéances pour le travail sur le site : continuer de mettre en place les projets ; poursuivre les discussions	

Préparations

Concertation avec les invités : date, durée (1h30 présentation et discussion), objectifs de la formation, accord pour l'enregistrement...

Cercle avec 9 chaises + chaises invités

Projecteur

Caméra avec pied, micro et rallonge, 3 cassettes, piles de rechange

Timing séance 08 (E. ; avril) et séance 09 (Lux. ; mai)

<i>Disposition en cercle ; 2 caméras allumées : l'une dirigée sur le groupe et l'autre, sur l'écran de projection ; changement des cassettes au bout d'une heure</i>	
Rapports de la mise en œuvre, présentation des éléments documentés et des résultats de l'évaluation; analyse par le grand groupe - 1h30'	enregistrement
<i>Disposition en trois groupes ; un ordinateur par groupe ; trois caméras</i>	
Ajustement des projets, respectivement préparation de la fête de clôture et réflexion sur une publication possible - <i>webfolios</i> - 30'	enregistrement en trois groupes
<i>Chacun devant un ordinateur ; pas de caméra</i>	
Travail individuel - <i>webfolios</i> - 30'	voir les travaux sur le site
<i>Une caméra ; changer de cassette</i>	
Feed-back sur la formation; rangement - 30'	enregistrement

Préparations

Cercle avec 9 chaises

Projecteur

3 caméras avec pieds, 3 micros, 1 rallonge, 5 cassettes, piles de rechange

Mettre les documentations des projets et les résultats de l'évaluation sur le site avant la séance (dans la mesure du possible ; se concerter avec les participants et aller les voir)

Timing séance 10 (E. ; juin)

<i>Disposition en cercle ; 2 caméras allumées : l'une dirigée sur le groupe et l'autre, sur l'écran de projection ; changement des cassettes au bout d'une heure</i>	
Echange sur les fêtes de clôture des projets - 60'	enregistrement
<i>Une caméra ; changer de cassette</i>	
(Cas échéant :) Echange concernant la publication 60'	enregistrement
<i>Changer de cassette</i>	
Bilans personnels - <i>webfolios</i> - 30'	voir les <i>webfolios</i> sur le site
Feed-back sur la formation; rangement - 30'	enregistrement


Préparations

Cercle avec 9 chaises

3 caméras avec pieds, 3 micros, 1 rallonge, 5 cassettes, piles de rechange


Mettre les documentations des fêtes sur le site avant la séance (dans la mesure du possible ; se concerter avec les participants et aller les voir)

2.7 Présentation ppt: projets plurilingues des participants




Formation 'Ecole multilingue'

Séance 09
Jeudi, 22 mai 2008
Projets, questions de recherche et
analyse d'extraits vidéo




Tammy

- 4e année d'études
- Plurilinguisme dans le quotidien de la classe et dictionnaire plurilingue
- Questions de recherche:
 - Quelles ressources?
 - Est-ce que les enfants changent de langue – et si oui, quelles langues utilisent-ils?




Jeanne

- 2e année d'études
- Conte africain représenté en trois langues de manière créative
- Questions de recherche:
 - Quelles ressources?
 - Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (pour le 'meaning making')?




Mireille

- Classe d'accueil
- Livre de cuisine multilingue et interculturel
- Questions de recherche:
 - Quelles ressources?
 - Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (pour le 'meaning making')?




Jos & Lionel

- 3e et 4e années d'études
- 'Classopanto'
- Questions de recherche:
 - Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (pour le 'meaning making')?
 - Quelle prise de conscience de ces stratégies?




Formation 'Ecole multilingue'

Séance 10
Mardi, 24 juin 2008
Projets, questions de recherche et
analyse d'extraits vidéo



Manon


- 6^e année d'études
- Pièce audio en sept langues
- Questions de recherche:
 - Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (pour le '*meaning making*')?
 - Quelle prise de conscience de ces stratégies?



Patricia & Clara

- Préscolaire
- Toutes les langues de l'enfant dans le quotidien de la classe
- Questions de recherche:
 - Quelles ressources?
 - Est-ce que les enfants changent de langue – et si oui, quelles langues utilisent-ils?

2.8 Affiche: questions de recherche



Vue d'ensemble questions de recherche

- Tammy; Patricia & Clara
 - Quelles ressources?
 - Est-ce que les enfants changent de langue – et si oui, quelles langues utilisent-ils?
- Jeanne; Mireille
 - Quelles ressources?
 - Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (pour le '*meaning making*')?
- Jos & Lionel; Manon
 - Quelles stratégies pour comprendre / pour s'exprimer (pour le '*meaning making*')?
 - Quelle prise de conscience de ces stratégies?

3 Outils 'formateurs généraux'

3.1 Livres, matériel didactique et revues mis à disposition

Fassler, R. (2003). *Room for Talk. Teaching and Learning in a Multilingual Kindergarten*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.

Schader, B. (2000/2004). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Zürich: Orell Füssli.

Gallas, K. (1994). *The Languages of Learning. How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.

Balsiger, C., Berger, C., Dufour, J., Gremion, L., de Pietro, D., Zurbriggen, E. (2003). *EOLE: Education et ouverture aux langues à l'école*. Volume 1 (1^{re} enfantine – 2^e année primaire) ; volume 2 (2^e année primaire – 6^e année). Idem, documents reproductibles. Neuchâtel, Suisse : SG/CIIP. (ISBN 2-88451 / -044-3 / -046-x / -045-1 / -047-8).

id. *EOLE: Education et ouverture aux langues à l'école*. Glossaire des langues et Lexique plurilingue. Neuchâtel, Suisse : SG/CIIP. (ISBN 2-88451-049-4).

Kervran, M. (coord.). (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues* (avec CD) ; cycle 2 / cycle 3 ; Rennes : CRDP Bretagne. (ISBN 978-2-86634-403-0 et 978-2-86634-404-7).

Offermann, J.; Sauber, C.; Schorn, A.; Weydert, M. (2007). *24 kulinarische Entdeckungen – découvertes culinaires – kulinarische Entdeckungen. Ein multikulturelles Kochbuch – un livre de cuisine multiculturel – ein multikulturelles Kochbuch*. Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Nodari, C.; Neugebauer, C. (2002; 2004). *Pipapo 1, 2 und 3. Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche. Textbuch, Arbeitsbuch, Kommentar, CD-ROM und Audio-CDs*. Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, schulverlag blmv AG.

Rickli, U. (2006). *Salut hello 1 und 2! Spielerischer Einstieg in Fremdsprachen* (inklusive 6 CDs). Lehrmittelverlag Kanton Solothurn. (ISBN Band 1: 3-90 54 70-23-9; Band 2: 3-90 54 70-24-1.) (Ausgezeichnet mit dem „Worlddidac-Award 2006“ für innovative Lehrmittel.)

Samson, C. (2001). *Alex et Zoé et compagnie. Méthode de français. Livre de l'élève, guide pédagogique, cahier d'activités, cahier de lecture, CD audio. Niveaux 1, 2, 3*. CLE international. HER.

Learn Luxembourgish (CD-Rom). London : Eurotalk Interactive Language Learning.

Vocabulary Builder Luxembourgish, German, French (CD-Rom). London : Eurotalk Interactive Language Learning.

Ulich, M., Oberhuemer, P. (2005). *Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag.

Ulich, M., Oberhuemer, P., Reidelhuber, A. (2005). *Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch* (mit CD). Weinheim und Basel : Beltz Verlag.

Auger, N. ; Terrades, O. ; Balois, J.M. (2005.) *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés* (DVD). Ressources Formation Vidéo Multimédia. Démarches et pédagogie. CRDP Académie de Montpellier.

Hüsler, S. & Blickenstorfer-Milovic, R. (1997). *Märchen überleben. Sechs Märchen in slowenischer, bosnischer, albanischer, kroatischer und serbischer Sprache. Mit deutscher Übersetzung* (mit Hör-Kassette).

Sauer, K. ; Weber, S. ; Kuhne, A. (2006). *Dolmetscher für ErzieherInnen* (10 Sprachen). Weinheim und Basel : Beltz Verlag.

- Steinmann, C. & Wenker, M.C. (2004). *Chers parents... Communiquer avec les parents dans leur langue maternelle. Liebe Eltern... Cari genitori...* (CD-Rom). Le Mont-sur-Lausanne: LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA.
- Riederer, E. (2001). *Deutschlich besser. Die Sprachlernsituation im Kindergarten und Handlungsmöglichkeiten für die Sprachförderung.* Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Kindergärten Basel.
- Lecher, D. (2005). *Das bunte ABC Such-Bilderbuch.* Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Sträuli Arslan, B.; Neugebauer, C. (2005). *Leseknick, Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen* Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, QUIMS.
- Alazraki, D. ; Babin, C. ; Grueber, A.V.; du Bouchet, P.(2002). *Les berceuses du monde entier. Volumes 1, 2. Berceuses traditionnelles de vingt peuples du monde* (avec CD audio). Gallimard jeunesse.
- Alazraki, D. ; Babin, C. ; Grueber, A.V.; du Bouchet, P.(2002). *Chansons d'enfants du monde entier* (avec CD audio). Gallimard jeunesse.
- Hengstler, H. (2006). *Wer ruft denn da ? Who's making that noise ? Qui fait ce bruit ? Bu Kimin Sesi ?* (mit Hör-CD). München : Edition bi :libri.
- Hammer, S. (2005,2007) *Arthur und Anton. Arthur et Antoine* (mit Hör-CD in 6 Sprachen). München : Edition bi :libri.
- Gamarra, P. (2005). *Le chat moustache et ses amis de toutes les couleurs.* Parsi : IDlivre jeunesse.
- Geslin., C ; Juan, A. (2006). *La sérénade d'Hélène.* Hachette Livre / Gautier-Languereau.
- Gutman, A. ; Hallensleben, G. (2006). *Bon anniversaire, Pénélope ! Un livre qui parle.* Gallimard Jeunesse et DelaVox (système audio).
- Pilon, P. ; Thomas, E. ; Duffet, S. illustr. (2005). *Meihua, Shuilin et Dui vivent en Chine.* Paris : De la Martinière Jeunesse.
- Grosliéziat, C. ; Nouhen, E. illustr. ; Mindy, P. dir. music. (2002). *Comptines et berceuses du baobab* (avec CD). Paris : Didier Jeunesse.
- Domaine, S. ; Poiré, C. (2005). *Sophie découvre les jours de la semaine. Sophie learns about the days of the week. Album bilingue français-anglais.* Paris : Delagrave.
- de Beer, H. ; Chapouton, A-M. texte franç. ; Nasri, M. texte arabe (1997). *Le voyage de Plume.* Livre d'images français-arabe. Editions Nord Sud.
- Ivanovitch-Lair, A.; Prigent, A. (2003). *Ohé! Les comptines du monde entier!* Saint-Germain-du-Puy: Rue du Monde.
- Lefrançois, N. & Pay, T. (2002). en français – allemand, français-anglais, français-espagnol: *Lucie aime les histoires. Le coq qui n'avait pas chanté. Le voyage au fond de ma chambre. On ne mange pas les mouches. Alice prépare une surprise. Johnny et le coucou. Johnny und der Kuckuck.* ZOOM éditions.
- Mardam-Bey, F.; Koraïchi, R. peintures (2007). *Anthologie de poésie arabe contemporaine.* Edition bilingue. Actes Sud Junior & Institut du Monde Arabe.
- Verlag das netz GbR. *Kinder in Europa.* Ausgabe 12, 6/2007 : « Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt » Mehrsprachigkeit in Kindergärten Europas. www.verlagdasnetz.de; www.childrenineurope.org
- §Bigit Lütje-Klose (2004). Mehrsprachigkeit als Herausforderung im Anfangsunterricht. In : Friedrich Jahresheft 2004. *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken.* Friedrich Verlag und Klett. Seelze : Erhard Friedrich GMBH.

3.2 Liste de références à disposition des participants

Textes, livres, revues, matériel didactique et sites Internet

18.11.07 / dernière mise au point : 25.06.08. Liens Internet vérifiés le 27.06.08

* des copies ont été distribuées

§ en version pdf sur le site (cf. DVD)

Ouverture aux langues et éducation interculturelle

§*Wagner, M. (2005). Faszination Interkulturalität im Klassenzimmer. In: Bibliomedia Schweiz. *Sprachenvielfalt in Schule und Bibliothek*. Solothurn. (5p.)

§*Hélot, C. & Young, A. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle : le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. In : Simon, D.L. & Sabatier, C. (eds.) *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif, Contextes, Dispositifs, Acteurs*. LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble, Hors série, Sept 2003, pp. 187-200.

Perregaux, C. (1994). *Odysea : Recueils et approches interculturelles*. Corome.

EOLE (Eveil au Langage et Ouverture aux Langues) : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_eole.html

Kaleido. Base de données de supports didactiques en français langue d'accueil et éducation interculturelle.

www.kaleido.educa.ch

Candelier, M. L'intérêt de l'Eveil aux langues et ses effets. Bilans des programmes européens Eulang et Ja-ling. In : Blondin, C.. & Mattar, C. (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège (Belgique), pp. 15-24.

EVLANG (Eveil aux langues; Suisse, France, Italie, Espagne, Autriche) http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/rech_socrates.html

Ja-Ling ('Janua Linguarum', 'La Porte des Langues' selon le titre d'un ouvrage de Comenius) <http://jaling.ecml.at/default.htm>

Zurbruggen, E. (2003). L'éveil aux langues au jour le jour. Les outils mis en œuvre en Suisse romande. In : Blondin, C.. & Mattar, C. (2003). *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège (Belgique), pp. 25-37.

CELV (Centre Européen pour les Langues Vivantes). Un centre pour la promotion de l'éducation aux langues en Europe. www.ecml.at

Anefore asbl. (Agence pour le programme européen d'éducation et de formation tout au long de la vie). L'interlocuteur au Luxembourg pour le Label européen des langues. Anefore asbl. Est en charge de la mise en oeuvre des programmes: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig. www.anefore.lu

Bibliographies langagières

§*Extrait de: Brent Language Service. (2006). Sprache bereichert: Den Schriftsprachgebrauch in der Schule bereichern. In: Mecheril, P., Quehl, T. (Hrsg.) *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann. (p. 68-77; figure p.64)

Apprentissage du langage / des langues / plurilinguisme

§*Conteh, J. (2006). Erfolgreich in der Vielfalt – Theorien zu Kultur, Sprache, Lernen im Klassenzimmer der Grundschule. In: Mecheril, P., Quehl, T. (Hrsg.) *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann. (p. 193-212)

§*Extrait de: Conteh, J. (2005). The self in the research: personal end professional starting points. In: Conteh, J., Gregory, E., Kearney, C., Mor-Sommerfeld, A. *On Writing Educational Ethnographies. The Art of Collusion*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books. (p. 11-13)

§*Extrait de: Fassler, R. (2003). *Room for Talk. Teaching and Learning in a Multilingual Kindergarten*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University. (p.1-8)

§*Kramsh, C. (1991). La réflexion métalangagière. In : *Interaction et discours dans la classe de langue*. Hatier Didier.

§Arditty, J. & Vasseur, M.T. (2003). Que font les gens de leurs langues? In: Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.

§Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives. Les cahiers de l'ACEDLE. N°2. *Recherches en didactique des langues*. Colloque ACEDLE, juin 2005, pp. 319-331.

§Ehrhart, S. (2002). L'alternance codique dans le cours de langue: le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève, synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre. In: Lorenzo Suarez, A.M.; Ramallo, F. & Rodriguez-Yanez, X.P. (éds.). *Proceedings / Actas. Second International Symposium on bilingualism / Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. Universidade de Vigo (Galice, Espagne), Actes du colloque du 23 au 26 octobre 2002, pp. 1411-1423.

§Stratilaki, S. & Bono, M. (2006). Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues: dynamiques des répertoires plurilingues en construction. Les cahiers de l'ACEDLE. N°2. *Recherches en didactique des langues*. Colloque ACEDLE, juin 2005, pp. 7-29.

Schader, B. (2000/2004). *Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge*. Zürich: Orell Füssli.

Gallas, K. (1994). *The Languages of Learning. How children talk, write, dance, draw, and sing their understanding of the world*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.

LCMI (Unité de recherche "Language, Culture, Media and Identity"). (2003-2007). *Le plurilinguisme auprès des enfants jusqu'à neuf ans. Diversité linguistique, apprentissage du luxembourgeois et entrée dans la littérature*. Publications. Université du Luxembourg. <http://uni.lcmi.lu/cgi-bin/olefa?com=0000007010700067148628501000>

§Portante, D et al. (2007). *Le plurilinguisme auprès des enfants jusqu'à neuf ans. Diversité linguistique, apprentissage du luxembourgeois et entrée dans la littérature. Rapport final*. Université du Luxembourg.

§Portante, D., Martin, R. (2003). Le système scolaire luxembourgeois: un système peu efficace malgré ou à cause de son caractère multilingue? *Cahiers du service de pédagogie expérimentale*. 15-16/2003; 145-149. Université de Liège.

§Kirsch. C. (2006). Young Children Learning Languages in a Multilingual Context. *International Journal of Multilingualism*. Vol. 3, No. 4 ; 258-279.

§Weber, J.J. (à paraître ; 2008). Safetalk Revisited, or : Language and Ideology in Luxembourgish Educational Policy. *Language and Education*.

Elcheroth, S. (2004). *Les instituteurs luxembourgeois et l'enseignement du français. Entre souci de la forme et transaction du sens*. Mémoire de DEA. Université René Descartes, Paris 5, Sorbonne.

(§Résumé du mémoire de DEA: Elcheroth S. (2005). L'enseignement du français (langue seconde) dans les écoles primaires luxembourgeoises: entre souci de la forme et transaction du sens. *Actes du Colloque de Nantes «Former des Enseignants-Professionnels. Savoirs & Compétences»*.)

§Elcheroth, S (2007; non publié). *Lehrerfortbildung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit. Kontextspezifische, sprachbezogene, lerntheoretische und praxisbezogene Aspekte.*

§Conseil de l'Europe & Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. (2005-2006). *Profil de la politique linguistique éducative. Grand-Duché de Luxembourg.* Strasbourg : Division des politiques linguistiques ; Luxembourg : Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle.

Conseil de l'Europe ; Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues.* Didier.

Kubanek-German, A. (2001). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 1 Ideengeschichte.* Münster / New York. München / Berlin: Waxmann.

Kubanek-German, A. (2003). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht.. Band 2 Didaktik der Gegenwart.* Münster / New York. München / Berlin: Waxmann.

Sarter, H. (1997). *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege – Neue Ziele.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Construction de sens, ressources et voix

§*Extrait de : Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy.* London and New York: Routledge, pp 104-108.

§*Extraits de : Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn.* London: Hodder & Stoughton, pp. 193-195; 215-218.

§Extraits de: Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, pp 51-56; 56-60; 60-66.

Matériel didactique

Balsiger, C., Berger, C., Dufour, J., Gremion, L., de Pietro, D., Zurbriggen, E. (2003). *EOLE: Education et ouverture aux langues à l'école.* Volume 1 (1^{re} enfantine – 2^e année primaire) ; volume 2 (2^e année primaire – 6^e année). Idem, documents reproductibles. Neuchâtel, Suisse : SG/CIIP. (ISBN 2-88451 / -044-3 / -046-x / -045-1 / -047-8.)

id. *EOLE: Education et ouverture aux langues à l'école.* Glossaire des langues et Lexique plurilingue. Neuchâtel, Suisse : SG/CIIP. (ISBN 2-88451-049-4.)

Kervran, M. (coord.). (2006). *Les langues du monde au quotidien. Observation réfléchie des langues* (avec CD) ; cycle 2 / cycle 3 ; Rennes : CRDP Bretagne. (ISBN 978-2-86634-403-0 et 978-2-86634-404-7.)

Offermann, J.; Sauber, C.; Schorn, A.; Weydert, M. (2007). *24 kulinarisch Entdeckungen – découvertes culinaires – kulinarisch Entdeckungen. Ee multikulturellt Kochbuch – un livre de cuisine multiculturel – ein multikulturelles Kochbuch.* Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Nodari, C.; Neugebauer, C. (2002; 2004). *Pipapo 1. Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche. Kommentar.* Lehrmittelverlag des Kantons Aargau, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, schulverlag blmv AG.

(Es gibt auch das Pipapo Textbuch 1 und das Pipapo Arbeitsbuch 1, außerdem Kommentar, Textbuch und Arbeitsbuch 2 und 3, sowie CD-ROM und Audio-CDs 1, 2, 3)

Rickli, U. (2006). *Salut hello! Spielerischer Einstieg in Fremdsprachen* (inklusive 6 CDs). Lehrmittelverlag Kanton Solothurn. (ISBN Band 1: 3-90 54 70-23-9; Band 2: 3-90 54 70-24-1.) (Ausgezeichnet mit dem „Worlddidac-Award 2006“ für innovative Lehrmittel.)

Samson, C. (2001). *Alex et Zoé et compagnie. Méthode de français. Livre de l'élève. Niveau 2*. CLE international. HER. Dans la même collection:

Alex et Zoé et compagnie. Méthode de français. Guide pédagogique. Niveau 2

Alex et Zoé et compagnie. Cahier d'activités. Niveau 2

Alex et Zoé en vacances. Cahier de lecture. Niveau 2

Alex et Zoé et compagnie. Méthode de français. Niveau 2. 3 CD audio. (ET: idem pour niveau 1, niveau 3)

Learn Luxembourgish (CD-Rom). London : Eurotalk Interactive Language Learning.

(Dans la même collection : *Vocabulary Builder Luxembourgish* (CD-Rom). ET : idem. *German* ; idem *French*).

Ulich, M., Oberhuemer, P. (2005). *Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag.

Ulich, M., Oberhuemer, P., Reidelhuber, A. (2005). *Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch* (mit CD). Weinheim und Basel : Beltz Verlag.

Auger, N. ; Terrades, O. ; Balois, J.M. (2005.) *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés* (DVD). Ressources Formation Vidéo Multimédia. Démarches et pédagogie. CRDP Académie de Montpellier.

Hélot, C.; Young, A. & Delforge, O. (2005). *La diversité linguistique et culturelle à l'école* (DVD). IUFM Alsace. Strasbourg, France.

Hüsler, S. & Blickenstorfer-Milovic, R. (1997). *Märchen überleben. Sechs Märchen in slowenischer, bosnischer, albanischer, kroatischer und serbischer Sprache. Mit deutscher Übersetzung* (mit Hör-Kassette).

Sauer, K. ; Weber, S. ; Kuhne, A. (2006). *Dolmetscher für ErzieherInnen* (10 Sprachen). Weinheim und Basel : Beltz Verlag.

Steinmann, C. & Wenker, M.C. (2004). *Chers parents... Communiquer avec les parents dans leur langue maternelle. Liebe Eltern... Cari genitori...* (CD-Rom). Le Mont-sur-Lausanne: LEP Editions Loisirs et Pédagogie SA.

Riederer, E. (2001). *Deutschlich besser. Die Sprachlernsituation im Kindergarten und Handlungsmöglichkeiten für die Sprachförderung*. Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, Kindergärten Basel.

Lecher, D. (2005). *Das bunte ABC Such-Bilderbuch*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Sträuli Arslan, B.; Neugebauer, C. (2005). *Leseknick, Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen* Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, QUIMS.

'Leseknick, Lesekick' empfiehlt:

QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen; Zürich) www.quims.ch

Welche Sprachen in welchem Land gesprochen werden: www.ethnologue.com

Übersetzungen alle Sprachen: www.freelang.com

Fassbind-Eigenheer, R.; Schuppli, C. (2005). *Sprachenvielfalt in Schule und Bibliothek*. Solothurn: Bibliomedia Schweiz, QUIMS.

Superfine, W.; West, J. (2006). *Super Starters. An activity-based course for young learners. Pupil's Book*. Peaslake, UK: Delta Publishing.

(Dans la même collection: idem., *Activity Book, Teacher's Book, CD-pack*.)

Livres pour enfants

Alazraki, D. ; Babin, C. ; Grueber, A.V.; du Bouchet, P.(2002). *Les berceuses du monde entier. Volume 2. Berceuses traditionnelles de vingt peuples du monde* (avec CD audio). Gallimard jeunesse.

(Dans la même collection : *Les berceuses du monde entier. Volume 1. ET : Chansons d'enfants du monde entier.*)

Hengstler, H. (2006). *Wer ruft denn da ? Who's making that noise ? Qui fait ce bruit ? Bu Kimin Sesi ?* (mit Hör-CD). München : Edition bi :libri.

Hammer, S. (2005,2007) *Arthur und Anton. Arthur et Antoine* (mit Hör-CD in 6 Sprachen). München : Edition bi :libri.

Gamarra, P. (2005). *Le chat moustache et ses amis de toutes les couleurs*. Parsi : IDlivre jeunesse.

Geeslin., C ; Juan, A. (2006). *La sérénade d'Hélène*. Hachette Livre / Gautier-Languereau.

Gutman, A. ; Hallensleben, G. (2006). *Bon anniversaire, Pénélope ! Un livre qui parle*. Gallimard Jeunesse et DelaVox (système audio).

Pilon, P. ; Thomas, E. ; Duffet, S. illustr. (2005). *Meihua, Shuilin et Dui vivent en Chine*. Paris : De la Martinière Jeunesse.

(Dans la même collection : *Shubha, Jyoti et Bhagat vivent en Inde. Et : Ikram, Amina et Fouad vivent en Algérie.*)

Grosliéziat, C. ; Nouhen, E. illustr. ; Mindy, P. dir. music. (2002). *Comptines et berceuses du baobab* (avec CD). Paris : Didier Jeunesse.

Domaine, S. ; Poiré, C. (2005). *Sophie découvre les jours de la semaine. Sophie learns about the days of the week. Album bilingue français-anglais*. Paris : Delagrave.

(Dans la même série : *Le pyjama de Sophie. Sophie's pyjamas. Et : Sophie et Tom vont au musée. Sophie and Tom are going to the museum. Et : Une tarte aux pommes pour papi. An apple pie for grandpa.*)

de Beer, H. ; Chapouton, A-M. texte franç. ; Nasri, M. texte arabe (1997). *Le voyage de Plume*. Livre d'images français-arabe. Editions Nord Sud.

Ivanovitch-Lair, A.; Prigent, A. (2003). *Ohé! Les comptines du monde entier!* Saint-Germain-du-Puy: Rue du Monde.

Lefrançois, N. & Pay, T. (2002). *Johnny et le coucou. Johnny und der Kuckuck*. ZOOM éditions.

(Dans la même collection P'tit Bili – tous les livres existent en français – allemand, français-anglais, français-espagnol: Lucie aime les histoires. Le coq qui n'avait pas chanté. Le voyage au fond de ma chambre. On ne mange pas les mouches. Alice prépare une surprise.)

Mardam-Bey, F.; Koraïchi, R. peintures (2007). *Anthologie de poésie arabe contemporaine*. Edition bilingue. Actes Sud Junior & Institut du Monde Arabe.

Kinderbuchfonds Baobab www.baobabbooks.ch

Jukibu, die interkulturelle Bibliothek für Kinder und Jugendliche www.jukibu.ch

Revues

CREOLE. *Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture aux langues à l'école. Université de Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation.*
Valerie.hutter@pse.unige.ch

Recommandations de CREOLE:

ICDL (*International children's digital library*). 1817 livres numérisés en 38 langues différentes.
www.childrenslibrary.org

Projet d'ouverture à la lecture, pour favoriser chez les enfants l'entrée dans l'écrit. Stuttgart.
www.leseohren-aufgeklappt.de

Centre de lecture publique de la communauté française en Belgique. Actes du colloque *Culture d'ici, cultures d'ailleurs: reflets dans le livre de jeunesse*. Namur 2001.
www.litteraturedejeunesse.be/fileadmin/templates/sdll/res/telecharger/Cahiers du CLPCF 1.pdf

Verlag das netz GbR. *Kinder in Europa*. Ausgabe 12, 6/2007 : « Die Grenzen meiner Sprachen sind die Grenzen meiner Welt » Mehrsprachigkeit in Kindergärten Europas. www.verlagdasnetz.de;
www.childrenineurope.org

§Bigit Lütje-Klose (2004). Mehrsprachigkeit als Herausforderung im Anfangsunterricht. In : Friedrich Jahresheft 2004. *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*. Friedrich Verlag und Klett. Seelze : Erhard Friedrich GMBH.

3.3 Site Internet et webfolios

Page d'accueil

Das Ministerkomitee des Europarates hat festgehalten,
 "... dass das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt, und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln ... dass dadurch... Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können...
 Das erfordert von [den Europäern] ununterbrochene, lebenslange Bemühungen, zu denen sie ermutigt werden müssen." (Europarat, 2001; 15-16)



INVITATIONS
 Toutes les personnes intéressées sont cordialement invitées aux événements suivants:
 (veuillez simplement annoncer votre présence par mail à: sylvie.elcheroth@education.lu)

- 15.01.08 (18h00-19h00)
 Trois médiateurs interculturels du Ministère de l'Education nationale présentent leur pratique dans les écoles et répondent aux questions du public
 au CDPFC (Centre de Documentation Pédagogique et de Formation Continue), 21 bd de la Foire, Luxembourg
- 12.02.08 (18h00-19h00)
 Deux directrices d'école maternelle (une allemande et une française) présentent la collaboration transfrontalière entre leurs deux écoles au CDPFC (Centre de Documentation Pédagogique et de Formation Continue), 21 bd de la Foire, Luxembourg
- 11.03.08 (18h00-19h00)
 Christine Hélot, professeure à l'IUFM d'Alsace, présente un projet interculturel impliquant des parents d'élèves (dans une école primaire en Alsace)
 au CDPFC (Centre de Documentation Pédagogique et de Formation Continue), 21 bd de la Foire, Luxembourg

Bienvenu(es) dans l'espace de formation « Ecole multilingue 2007-2008 » !

La formation vise à développer les réflexions et pratiques pédagogiques des personnes enseignantes, pour que la diversité langagière des élèves devienne une ressource et un objectif pour les apprentissages scolaires.

Inhalte
 Ein konkretes Projekt zur Mehrsprachigkeit für die eigene Schulklasse (oder für mehrere Klassen) planen, umsetzen und reflektieren
 Sich zu diesem Zweck mit Theorie, Praxis und Kontext auseinandersetzen

Mögliche Ziele für die Kinder
 Eigene Sprachen vorstellen und einsetzen
 → Selbstwertgefühl, persönliche Entfaltung, wirksames Lernen
 Elemente anderer Sprachen (und Kulturen) kennen lernen
 → Kenntnisse, Interesse, Verständnis, Wertschätzung
 Über Sprachen nachdenken, Sprachen vergleichen
 → linguistische und metalinguistische Fähigkeiten
 Beim Lernen mehrere Sprachen flexibel einsetzen
 → vielfältiger lernen, mehrsprachige Kompetenz weiterentwickeln

Ziel für die LehrerInnen (...)
 Wege in der eigenen Praxis finden, die Mehrsprachigkeit der Kinder als Ressource einzusetzen
 → durch Reflektieren und Konfrontieren sich der eigenen Praxis und eigener theoretischer Überzeugungen bewusster werden und sie verändern



Page deux; accès aux webfolios

"What this study clearly demonstrates is that it is growing up in a literate family environment, in which reading and writing are naturally occurring, daily activities, that gives children a particular advantage when they start their formal education. And of all the activities that were characteristic of such homes, it was the sharing of stories that we found to be most important." (Wells, 1986:193-194)

"We are the meaning makers - every one of us: children, parents, and teachers. To try to make sense, to construct stories, and to share them with others in speech and in writing is an essential part of being human. For those of us who are more knowledgeable and more mature - parents and teachers - the responsibility is clear: to interact with those in our care in such a way as to foster and enrich their meaning making." (Wells, 1986: 222)



Lancement des projets plurilingues: à partir du 13 février ; durée prévue : 3 mois

Documentation des projets (films, notes, interviews avec les enfants...); entre le 5-23 mai ou avant le 14 juin

(Fête de clôture du projet pour les enfants : entre le 4-20 juin; facultatif)

Séances :
10 / 24.06. / 18h-20h45 / ESCH!!;
 Présentation et analyse de projets; brochure; bilan; regards sur l'avenir; champagne et pain surprise

Séances précédentes:
00 / 16.07. (13.09.) / 15h-16h30 / Lux. ;
 Présentation de la formation et des lectures ; distribution des lectures ; attentes des participants
01 / 18.09. / 18h-19h45 / Lux. ;
 Biographies langagières des participants ; leur vision idéale d'une école plurilingue ; lecture de textes théoriques (« meaning making » et « ressources ») ; échange et discussion
02 / 09.10. / 18h-21h / Esch ;
 Familiarisation avec le matériel didactique plurilingue ; présentation (Sylvie) du site ; visionnement et première analyse des extraits vidéo (Uni Lux) ; présentation (participants) de ces analyses ; remarques, questions et souhaits par rapport à la formation

« ... dass duerch d'Erziele vu de Geschichten mer eiegen eegenen Erfahrungen e Sënn ginn; u séch d'Veerschaffen duerch d'Geschichten-Erzielen » (Laurent, Grupp 1, zu engem Text vum Gordon Wells)

« Folgend véier Punkte solle berücksichtigte ginn, fir dass téschent Erwüessener a Kanner reellt Verständnis méiglech ass :

- consideréieren, dass dat, wat d'Kand ze soen huet, derwert ass fir nogelauschtert ze ginn,
- säi Beschit maache fir ze verstoe wat d'Kand soe wëllt,
- vun deem ausgoe wat d'Kand gesot huet an dorops äntweren,
- an esou äntweren, dass d'Kand et och versteht. » (Josette, Grupp 2, zu engem Text vum Gordon Wells)

Projetsberäicher

Cholir des espaces de travail

Nom de l'espace de travail

- EisSchoul 'Equipe...
- Formation Ecole multilingue

Webfolios

- Carla Marques
- Josette Wampach
- Marianne Freichel
- Tessy Lucas
- Marielle Risch

↑ accès aux webfolios

Espace interne; accès par mot de passe

- Vue générale

Formation Ecole multilingue : Vue générale

Gérer l'espace de travail | Aide | Recherche d'espace de travail : | Fermer

Formation Ecole multilingue

Vue générale | Documents | Discussions

Ajouter à Ma page | Souscrire | Notifier

Description : Projetsberëich vun eisschoul
État : 100 %

Annouces

Nouvelle annonce | Souscrire

Déi 10. Séance ass den Dënschden, 24. Juni zu Esch.
Um Programm: Projeten vum Marianne a vun Pascale & Carla; Analyse a kleng Gruppen vum Video-Auschnitt: meng Propositionen fir d'Brochure an fir Remarquen, Suggestiounen...; Bilan: wat huet et bruecht; Bléck no vir: wat wëll ech als nächst.
DUERNO "SPRUDELEGT GEDRÛNSK" A PAIN SURPRISE.
Bis dann!

Envoyé par ELCHEROTH Sylvie le 29/05/08 11:10:35

Déi 9. Séance ass den DONNESCHDEN, 22.05. an der Stadt.
Programm:
18h10-19h10
Vier Projeten gi virgestallt (Tessy, Josette, Marielle, Jemp & Laurent); fir all Projekt:
a) Wat hu mir gemaach? Erfahrungen a perséinlech Iwwerleeungen 5'
b) Fuerschungsfro + Video 5'
c) Kuertz Diskussioun 5'
19h10-19h30
Dral Gruppen: Fuerschungsfroen + Video
19h30-19h45 PAUS

Documents mis à jour

Document	Déverrouillé
PORTANTE AREND ELCHEROTH article GEPE s.pdf	27/04/08
Stratiliaki Bono 2005.pdf	27/04/08
Candelier 2001.pdf	27/04/08
Castellotti 2005.pdf	27/04/08
Rapport plurilinguisme version publication 2.3.pdf	27/04/08

Allez aux documents

Messages récents

Mai Projet : Den Ufank vum Projekt an der Klass
Envoyé par ELCHEROTH Sylvie le 10/03/08 22:17
Eng Rei vun Iech hu schon ugefaangen. Dobel sinn elo vläicht Froen opgetaucht, déi dir un d'Kollegen vun der Formation richter wëllt.
Mammesprooch valoriséieren : Wéi geet een do vir?
Envoyé par ELCHEROTH Sylvie le 20/11/07 18:38
Wat ech och zum Beispill nach wëllt e bësse méi erausfannen ass: du hues heinsdo Kanner déi wëllen awer elo guer net an hirer Mammesprooch schwätzen an do weess ech eben nie awierem solls de dann do awer nach nohaken... (Pascale)
[Déi verschidden Nationalitéite/ Sproochen an der Klass] ...wéi geet een do vir? Mir haten alt schon emol rieds fir net ëmmer iwwert d'Ëssen op déi enzel Nationalitéiten ze kommen, mee vläicht iwwer en anere Wee emol...
D'Valorisatioun vun den enzelene Sproocher vläicht e bësse méi an Evidence ze setzen... (Isabelle)
Mammesprooch valoriséieren : RE : Wéi geet een do vir?

- Documents

Formation Ecole multilingue : Documents

Gérer l'espace de travail | Aide | Recherche d'espace de travail : | Fermer

Formation Ecole multilingue

Vue générale | Documents | Discussions

Documents et dossiers de Formation Ecole multilingue

Souscrire | Notifier

Dossiers

Nouveau dossier

Nom

- Comptes rendus des séances
- Lectures
- Lëtzebuerg
- Présentations (sur cette formation)
- Vidéos

Documents

Charger un seul fichier

Nom	Taille	Modification	Déverrouillé par	Verrouillé par
Liste des références.doc	50 Ko	18/11/07 21:14	Elcheroth, Sylvie	

- Discussions

Formation Ecole multilingue : Discussions

Gérer l'espace de travail | Aide | Recherche d'espace de travail : | Fermer

Formation Ecole multilingue

Vue générale | Documents | Discussions

Discussions

Nouvelle discussion | Souscrire

Nom de la discussion	Créé par	Messages	Modification	État de la discussion
Déi Ideal méisprooch Schoul	ELCHEROTH Sylvie	2	07/10/07 20:33	Ouverte
Englesch an der Schoul	ELCHEROTH Sylvie	1	07/10/07 20:14	Ouverte
Immersioun	ELCHEROTH Sylvie	1	07/10/07 20:29	Ouverte
Langues véhiculaires	ELCHEROTH Sylvie	1	07/10/07 20:21	Ouverte
Mai Projet	ELCHEROTH Sylvie	1	10/03/08 22:17	Ouverte
Mammesprooch valoriséieren	ELCHEROTH Sylvie	3	07/10/07 20:19	Ouverte
Sproocher wësselen	ELCHEROTH Sylvie	1	07/10/07 20:22	Ouverte
Sproochbarriären	ELCHEROTH Sylvie	2	07/10/07 20:26	Ouverte

Pour les *webfolios*, voir annexe 6.5.

3.4 Liste des textes photocopiés

Ouverture aux langues et éducation interculturelle

1. Wagner, M. (2005). Faszination Interkulturalität im Klassenzimmer. In: Bibliomedia Schweiz. *Sprachenvielfalt in Schule und Bibliothek*. Solothurn. (pp. 36-40)
2. Hélot, C., Young, A. (2003). Education à la diversité linguistique et culturelle: le rôle des parents dans un projet d'éveil aux langues en cycle 2. In : Simon, D.L., Sabatier, C. *Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif, Contextes, Dispositifs, Acteurs*. LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues, Université Stendhal de Grenoble, Hors série. (pp. 187-200)

Bibliographies langagières

3. Extrait de: Brent Language Service. (2006). Sprache bereichert: Den Schriftsprachgebrauch in der Schule bereichern. In: Mecheril, P., Quehl, T. (Hrsg.) *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann. (pp. 68-77; fig. p.64)

Lerntheorien und Mehrsprachigkeit (mit konkreten Beispielen)

4. Conteh, J. (2006). Erfolgreich in der Vielfalt – Theorien zu Kultur, Sprache, Lernen im Klassenzimmer der Grundschule. In: Mecheril, P., Quehl, T. (Hrsg.) *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Waxmann. (pp. 193-212)
5. Extrait de: Conteh, J. (2005). The self in the research: personal and professional starting points. In: Conteh, J., Gregory, E., Kearney, C., Mor-Sommerfeld, A. *On Writing Educational Ethnographies. The Art of Collusion*. Stoke on Trent and Sterling: Trentham Books. (pp. 11-13)
6. Extrait de: Fassler, R. (2003). *Room for Talk. Teaching and Learning in a Multilingual Kindergarten*. New York and London: Teachers College Press, Columbia University. (pp.1-8)

Les textes complets se trouvent sur DVD.

4 Outils 'formateurs spécifiques d'une activité de formation'

4.1 Extraits de textes de Wells et de Kress et résumés français par la formatrice

4.1.1 Textes

Extrait de : Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn.* London: Hodder & Stoughton, pp. 193-195.

Ten

THE SENSE OF STORY

What has emerged in the preceding chapters as the major determinant of educational achievement is the extent of a child's mastery of literacy. As children progress through the primary years, the content of the curriculum comes increasingly to be presented symbolically through uses of language that are more characteristic of writing than of conversation. Without the ability to cope with this literate form of language, therefore—that is to say, with the linguistic representation of ideas that are disembedded from a context of specific personal experience—children become progressively less able to meet the demands of an academic curriculum and, whether justly or not, are judged to be intellectually limited.

This is not a new discovery, of course, but what has become increasingly clear from our longitudinal study is just how early these crucial differences between children begin to be established. By the time they came to school, the rank order of the children in our study was already fairly firmly established. This is not to say that school made no difference. Indeed, all the children made considerable progress during the five years of school through which we followed them. But, because the schools provided rather similar learning environments, individual children did not change their relative position in the rank order very much. Several gained or lost a few places, it is true, and there is good reason to believe that this was partly due to the quality of the teaching they received.¹ However, there is little doubt that, in accounting for the *differences* between children, the major influence

was that of the home, particularly during the preschool years and the first year or two at school.

There are many ways in which parents foster their children's development in these years, not least through the quality of their conversation with them. But what this study clearly demonstrates is that it is growing up in a literate family environment, in which reading and writing are naturally occurring, daily activities, that gives children a particular advantage when they start their formal education. And of all the activities that were characteristic of such homes, it was the sharing of stories that we found to be most important.

On the surface, this may not appear remarkable. We have always known that reading stories to children is a worthwhile activity. However, as I thought about our results, I began to wonder whether there was not more to stories than was suggested by the simple relationship between reading stories and learning to read. At the same time, I began to read some of the work that had been carried out on stories from other perspectives. Gradually, the various findings from our study began to fit together for me, forming a pattern around the concept of *storying*. This chapter is a first attempt to sketch out that pattern.

What I want to suggest is that stories have a role in education that goes far beyond their contribution to the acquisition of literacy. Constructing stories in the mind—or *storying*, as it has been called—is one of the most fundamental means of making meaning; as such, it is an activity that pervades all aspects of learning. When *storying* becomes overt and is given expression in words, the resulting stories are one of the most effective ways of making one's own interpretation of events and ideas available to others. Through the exchange of stories, therefore, teachers and students can share their understandings of a topic and bring their mental models of the world into closer alignment. In this sense, stories and *storying* are relevant in all areas of the curriculum.

■ MAKING SENSE THROUGH STORIES

There has probably never been a human society in which people did not tell stories. Many of them went unrecorded, of course; but, as is still the case in nonliterate societies, the most important were preserved in oral form and handed down from one generation to the next. These formed the culture's heritage of myths and legends: stories that attempted to explain and give coherence to the otherwise inexplicable. This continues to be, at least in part, the function of literature in literate societies, in which a sizeable proportion of the population have both the ability and the time to read. There are, of course, important differences between the essentially social conditions under which sto-

ries are created and recreated in an oral culture and the much more solitary conditions under which most written literature is created and interpreted. But the underlying purpose is the same: to provide a cultural interpretation of those aspects of human experience that are of fundamental and abiding concern.

Such public stories, however, are only the most highly developed and polished instances of a form of human behavior that is both universal and ubiquitous. Whenever people come together socially, they begin to exchange stories—personal narratives, anecdotes, or just snippets of gossip. James Britton refers to such stories as language used "in the spectator role," and he contrasts this with the use that is made of language when we are involved as "participants" in getting things done. Freed from the demands that are made on us when we are actually engaged in practical events, we are able as spectators to adopt a more reflective attitude—to look for their inner consistency and structure and to express it in the stories of everyday conversation and later, perhaps, in writing.²

Such stories do not only offer a personal interpretation of experience, however. Because they occur in the context of social interaction and are produced in conversation, they, like all other conversational meanings, are jointly constructed and require collaboration and negotiation for their achievement. In this way, members of a culture create a shared interpretation of experience, each confirming, modifying, and elaborating on the story of the other. Whether at home or at work, in the playground or in the club, it is very largely through such impromptu exchanging of stories that each one of us is inducted into our culture and comes to take on its beliefs and values as our own.

Even this, however, does not take us to the heart of the pervasive significance of stories. For what is done socially and verbally in conversation has its roots in the perceptual and cognitive processes through which, as individuals, we make sense of all of our experience. Each act of recognition, whether it be of objects in the external world perceived through our senses or of a conceptual relationship "seen" through an act of the mind, involves a sort of inner *storying*. This is how we make sense of it.

• • •

Eleven

RELATING PRACTICE TO THEORY

Extrait de: Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn.* London: Hodder & Stoughton, pp. 215-218.

Two main claims have been repeated at intervals throughout this book, like the refrain in a ballad or traditional story. They are that children are active meaning makers and that the best way in which adults can help them to learn is by giving them evidence, guidance, and encouragement. The first claim is based on the evidence that we collected in our longitudinal study, and I have tried to give it more immediacy by quoting at length from the recordings, writings, and interviews of a small number of children. The second claim is a corollary of the first, and it too has been supported by quotations from parents and teachers who have intuitively understood its correctness and tried to find ways of relating to the children in their care in such a way as to facilitate this development.

■ THE NATURE OF CONVERSATION

Thus far, then, I have placed the emphasis on the empirical evidence for these claims. But there are also grounds for accepting them of a different kind: namely, the nature of conversation itself.¹

In talking about conversation, we often use such phrases as "sharing ideas" or "exchanging opinions" as if, through what he or she says, a speaker were able to cause another person to have the very same

thoughts or feelings as were in his or her own mind. We are all aware, of course, of occasions when this is patently not the case—when a misunderstanding occurs for any of a variety of reasons—but we still continue to act as if this were the exception rather than the rule, believing that, if we say things clearly enough, our listeners will "know what we mean." Taken literally, such phrases express an optimism which is, I believe, mistaken, as I think will be clear from a closer examination of the processes that are involved in any instance of linguistic communication.

When I communicate with other people, whether it be to inform, request, or persuade, what I have in mind is an idea—an event, action, or outcome—that I intend they should understand. However, this idea arises from my mental model of the world, which is itself the product of my unique personal biography. Nobody else has exactly the same mental model of the world, since nobody else has had exactly the same experience. It follows, therefore, that nobody can have exactly the same ideas as I have.

Even if my listener were able to form the same ideas as I have, however, I still am not able to transmit my ideas directly to him or her in all their simultaneity and multifaceted particularity, since language, the most effective means of communication available, requires that I select and arrange what I mean in an ordered sequence that is compatible with the temporally organized possibilities of syntax and vocabulary. Furthermore, while my ideas are personal and particular, the categories of language, in terms of which I now have to represent them, are public and general. It is simply not possible, therefore, to convey the ideas that I have in mind in a form that does full justice to their simultaneous complexity and specificity.

• • •

What all this leads to is a recognition that one never *knows* what other people mean by what they say or write. One can only make an informed guess, taking into account all the cues that are available: from the communication context, from one's own relevant experience, and from the actual linguistic signal. To put it differently, I cannot know what idea is in your mind as you speak or write. I can only know what ideas I would have had in mind if I had produced the same lexico-grammatical sequence as I believe you to have produced in the context that I think you think we currently share.

In normal conversation between mature adult members of the same culture, however, this does not normally cause a problem. Their past experience, both of language and of the world to which it refers, is sufficiently similar for there to be a considerable overlap between them in the ideas they might wish to communicate. Furthermore, in speech at least, there are strategies available for negotiating over the intended meaning if a mismatch is suspected. Finally, where conversational meaning is jointly constructed over successive turns, there are opportunities to amplify or modify what one has said in the light of the feedback received in subsequent contributions. Although participants in a conversation never know for sure what the other meant by a particular utterance, over the conversation as a whole there are sufficient opportunities for each to calibrate his or her interpretation of what is meant against that of the other for a consensus to be reached that is usually adequate for most of the purposes for which people communicate with each other.

On the other hand, where the conversational participants come from different cultural backgrounds, or where they differ greatly in their level of cognitive and linguistic maturity—as is the case in interactions between children and their parents or teachers—the possibility of misunderstanding is both substantial and ever-present. And unless they—or at least the more mature of the participants—take the

necessary steps, the meanings that they construct on the basis of their differing mental models and linguistic resources are likely to become increasingly divergent.

What these steps are has already been dealt with at some length when considering the ways in which adults can facilitate their children's language development (p. 50). The four principles that were suggested were:

- To treat what the child has to say as worthy of careful attention.
- To do one's best to understand what he or she means.
- To take the child's meaning as the basis for what one says next.
- In selecting and encoding one's message, to take account of the child's ability to understand—that is, to construct an appropriate interpretation.

However, where these principles are followed by both participants, it is possible for minds to make contact—even when they are separated by wide differences in maturity and experience. Although it may not be possible literally to share the thoughts of another person, it is possible, through the collaborative construction of conversational meaning, to extend and modify one's own thoughts in response to the cues provided by the other and, in turn, to provide cues that enable the other to estimate how close one has come to the ideas that he or she originally had in mind.

Conversation may not be perfect as a means of information exchange, therefore, but when engaged in collaboratively, it can be an effective medium for learning and teaching. In any case, since there is no better alternative, we must do the best we can.

Extrait de : Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge, pp 104-108.

RESOURCES FOR MAKING MEANING

We commonly tend to think of resources for making meaning in quite abstract terms. In Michael Halliday's theory of language (1985), grammar is seen as a resource for making meaning. In this section I would like to be more encompassing, and talk about the quite abstract as well as the very concrete. I will start with the very-concrete.

Throughout the previous chapters I have referred to 'what is to hand'. What the childish eye falls on as materials for making exceeds in entirely unpredictable ways the conventionalized expectations of any adult. I have mentioned a considerable range of materials and objects already, and the list could be extended: in my room now I have a helmet made from a barbecue-bead box, for instance; but the list if I wanted to reopen it would be an open-ended one. The real point about this voracious appetite for semiotic recycling is the child's ever-searching eye, guided by a precise sense of *design*, both for material and for shape. The materiality of the stuff out of which they choose to make their signs is in itself meaningful; the buttons on the coat of the Panadol-man were made from material that lent itself to represent the button: shiny, firm, plastic, white, and above all, three-dimensional. The child could easily have drawn buttons on the body of the figure, even used white paper stuck on. But that would not have given the same meaning. The pillows in the girls' car suit better than the upturned drawer because they represent the comfortableness of cloth-covered car seats. The strong cardboard, with its shiny exterior, of the barbecue-bead box is ideal for a helmet, in a way in which an ordinary cardboard box could not serve. For young makers the materiality of the stuff from which they make their signs matters; it is a meaning-carrying element of their complex signs.

From this point of view it is revealing to see how these selections change with age; and how they may be influenced by gender. Predictably enough the choice is wider and freer at earlier ages; and it seems to be less gendered – in my experience at least – but

A theory of children's meaning-making 105

it is not free of its influence. Children are drawn into the semiotic web of culture through a vast array of signs – in which the family and its practices and values are centrally important. But there are countless other messages, and again not only those usually focused on. Toys, for instance, are sign-objects which code meanings about a society's view of different ages of childhood: soft plastic, or furry, in bold colours early on; perhaps simple shapes in polished or painted wood. Then, as the ages of children for whom the toys are designed increase, the materials change: metal might appear – they become harder, more angular; the colours change. Of course the range of things which are drawn into the world of toys also changes. The domain of toys constitutes a communicational system, in which differing ideas of being a social human are suggested, and forms of social life explored.

I made the point earlier that there are deep logics at work in the materials of meaning-making – with effects on the conceptual, cognitive and affective organization of children. But children act on materials also. Consider again, the example of a sheet of paper discussed earlier: it can be used as a flat sheet, for drawing on or writing on; once it is folded its potential changes. If it remains a material object, it offers opportunities for cutting out regular patterns along the newly made spine – producing complex symmetrical shapes when they are folded flat afterwards: snowflakes, trees, but also 'Australia'. If the folded sheet becomes a surface for receiving representations, then the folding changes its generic potential – to book, newspaper, birthday card. That change may seem both obvious and simple; it does, however, have far-reaching consequences: if the now-folded sheet has become a newspaper, then it requires the child to produce whatever text it is that makes a newspaper; Similarly, if it is a card.

In other words, the simple act of folding the sheet has implications for the child's exploration of what texts are, what layout is, how newspapers actually look and what is done with them. These are transformations of the material stuff which have effects well beyond the merely material. Another way to think about this is to say that the separation of material stuff and non-material, abstract conceptual stuff is untenable in the actual making of signs, by children at least.

But there are also abstract, cognitive/conceptual materials which are to hand. Children have to make these for themselves, in slow, persistently energetic fashion. The preceding chapters are

full of examples; nevertheless I'll allow myself two examples here. One, Figure 5.1 is visual, the other is verbal.

Figure 5.1 illustrates both the notion of 'what is to hand' and the child's own action in developing his (in this instance) resources of representation. The three images represent a sequence that took place over about a year and a half. The top image, circular scribbles, was made at about the age of 1½. The child's energetic circular motion seems to be merely expressive, though even at that age he would often accompany his drawing with some descriptive commentary. By the second image 'circularity' is clearly apparent; the third image represents circles which he had drawn, each on a separate sheet. There is clearly a constant development going on; from one instance to the next (with very many instances between the ones shown here) there is transformation, with a gradual refinement of the abstracted and generalized circle-shape. Each of these instances represents 'what is to hand' for the child, which can be used in the development/transformation to the next. Once the circles are 'what is to hand', the child can use these to make a complex sign, for example, the car of Figure 1.1 discussed earlier. His commentary, as he was making it, illustrates metaphor, design and deliberateness, intention.

My second example is from a child at the age of 5½. On vacation with her family in France, travelling in the car in a small town near where they stay, she said 'The thing I hate about France pedestrian crossings is / the cars get to choose. / But its great when you're in a car / because then VVRRRAAM . . .' It seems clear enough what is to hand, and what is being made entirely newly out of what is to hand. She wants to say things which I understood to have been something like the adjective *French*, the noun 'priority', and some exuberant, and joking expression of her sense of the relation of pedestrians and cars, and her pleasure at being in a car at this moment. She fashions these signs from what she has to hand, namely, the noun/name *France*, which she makes into a different syntactic sign, an adjective; the meaning of *priority* is analysed by her, and expressed in terms of its analytically derived components (changing, in the process from the possessive *have priority*, to the action *get to choose*). And for the expression of her affective meaning she changes mode, using sound and other physical expression as a material to express her feeling directly.

The point here is not to list the kinds of (abstract) resources which are available to her, but to make clear what these processes



Figure 5.1 From circular scribbles to circles

are, and what their effects are. As with the material aspects of 'what is to hand', here too the different resources have differential potential and effect. It is by starting from that realization that we may be able to construct curricula of representation to meet our aims, and the needs of the younger generations.

Figure 1.1 'This is a car'

4.1.2 Résumés français

Ecole Multilingue: Séances 01 et 02

(1) Extrait de : Kress, G. (1997). *Before writing. Rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge, pp 104-108.

(2) et (3) Extraits de : Wells, G. (1986). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton, pp. 193-195; 215-218.

(1) Resources for making meaning

Michael Halliday voit dans la grammaire une ressource pour faire du sens. Gunther Kress élargit la notion de ressource. Il met en avant d'abord les ressources très concrètes : les enfants construisent des signes avec des objets et matériaux qu'ils ont à leur disposition, et en ce faisant, ils accordent de l'importance aussi bien au matériau qu'à la forme ; chaque détail contribue au sens qu'ils cherchent à représenter (ou à construire). Kress donne l'exemple d'un casque confectionné en carton métallisé, d'une voiture représentée à l'aide de coussins, d'un bonhomme « Panadol » qui a des boutons brillants et tridimensionnels.

Le choix du matériau varie selon l'âge le sexe de l'enfant. Il est influencé par la culture dans laquelle vivent les enfants ; par exemple, les caractéristiques matérielles des jouets (plastique, bois, forme plus ou moins simple, couleurs...) qu'on propose aux enfants ont certainement un effet sur eux.

Le matériau a son influence sur le développement conceptuel, cognitif et affectif de l'enfant. Inversement, l'enfant agit sur la matière : par exemple, il peut utiliser une feuille de papier pour écrire ou dessiner dessus, mais également pour la plier, ce qui va la transformer en livre, en journal, en carte d'anniversaire... ou il peut découper des contours après l'avoir pliée (Kress évoque l'exemple de l'enfant qui constate non sans surprise que les contours qu'il a découpés dans une feuille de papier sont ceux du continent d'Australie).

Cela veut dire que matérialité et idées abstraites sont inséparables dans la fabrication de signes par les enfants. Les enfants élaborent également des outils conceptuels/cognitifs pour la création de signes. Kress donne deux exemples : dans le premier, un enfant, entre l'âge de 1 ½ et 3 ans, s'exerce à faire des ronds (ce qui présuppose un certain degré d'abstraction) ; dans le deuxième, un enfant de 5 ans ½ ponctue une énonciation d'un onomatopée (VRRRAAM) pour exprimer la puissance d'une voiture qui peut prendre la priorité sur le piéton.

Les différentes ressources ont des potentiels et effets différents. Cette évidence est le point de départ pour l'élaboration d'un curriculum de la représentation pour les générations futures.

(2) The sense of story and (3) Relating practice to theory

Introduction : Gordon Wells et son équipe ont mené une recherche à Bristol, GB, afin d'en savoir plus sur le développement du langage d'enfants entre 1 ½ et l'âge de l'entrée à l'école élémentaire. 128 enfants et leurs parents ont participé à l'étude (enregistrements réguliers, entretiens). Ensuite, l'étude a été prolongée ; 32 des enfants ont été suivis à travers toute leur scolarité élémentaire (enregistrements, entretiens et tests). Le but a été de déterminer quels sont les facteurs liés au langage qui font réussir plus ou moins bien les enfants à l'école.

(2) L'étude montre que c'est la maîtrise de la littérature (l'écrit) qui fait que les enfants réussissent plus ou moins bien à l'école. Les différences entre les enfants de ce point de vue sont établies très tôt : c'est l'influence de la famille qui compte pour beaucoup. Plus précisément, les enfants qui réussissent le mieux à l'école proviennent de familles où lire et écrire font partie des activités quotidiennes. Parmi ces activités, celles qui sont reliées à la narration d'histoires paraissent les plus importantes.

Cependant, le fait de raconter des histoires ne prépare pas seulement à la lecture et à l'écriture, mais également à toutes autres sortes d'apprentissages. Raconter des histoires est le moyen le plus puissant pour construire du sens et pour le partager entre parents et enfants, entre enseignants et élèves.

Les histoires servent à fournir des explications pour les expériences humaines fondamentales. En partageant ces histoires, nous entrons dans la culture de la société dans laquelle nous vivons. Les histoires sont produites dans l'interaction entre les personnes et présupposent une collaboration et une négociation du sens. C'est à travers elles que nous sommes amenés à partager les valeurs et croyances propres à la culture donnée. En participant activement à l'élaboration d'histoires, nous faisons le lien entre nos propres histoires « intérieures » et les histoires des autres.

(3) Les idées principales du livre sont que les enfants sont des constructeurs de sens et que le mieux que puissent faire les parents et les enseignants, c'est de les soutenir dans leurs constructions de sens.

Une conversation, en général, sert à échanger des opinions – mais peut-on jamais savoir avec exactitude ce que veut dire l'autre ? Ce que nous disons est toujours en lien avec la façon dont nous interprétons le monde. Or notre modèle du monde, qui vient de nos expériences personnelles, est unique. Un autre problème dans la communication est que mes idées personnelles et uniques, je dois les transmettre à travers des mots et un système de langue impersonnels et généraux. Comment transmettre la complexité et la spécificité de mes pensées ?

Cela veut dire que je ne peux pas savoir ce que l'autre a en tête, mais je peux savoir ce que j'aurais en tête en disant ce qu'il dit. Dans une conversation entre adultes qui vivent dans le même univers culturel, le problème est moins aigu. Ils arrivent en général à se comprendre.

Entre deux individus qui n'ont pas les mêmes repères culturels ou pas la même maturité, comme entre adulte et enfant, c'est plus difficile de se comprendre. Alors, le plus mature des deux doit entreprendre certaines choses pour faciliter la compréhension et le partage du sens :

- considérer que ce que dit l'enfant vaut la peine d'être écouté attentivement ;
- faire de son mieux pour comprendre ce qu'il essaie de dire ;
- partir de ce qu'a dit l'enfant et y répondre ;
- répondre de manière à ce que l'enfant arrive à comprendre.

A ces conditions, il est possible de partager du sens – du moins de manière approximative – et voilà la meilleure manière d'apprendre et d'enseigner.

"We are the meaning makers – every one of us: children, parents, and teachers. To try to make sense, to construct stories, and to share them with others in speech and in writing is an essential part of being human. For those of us who are more knowledgeable and more mature – parents and teachers – the responsibility is clear: to interact with those in our care in such a way as to foster and enrich their meaning making." (Wells, 1986; 222)

4.2 Extraits de textes de Wertsch

Extrait de: Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, pp 56-59.

✕ Social Languages

In general, the primordial dialogism of discourse involves a "dialogic orientation" of the utterances of one person to the utterances of others "inside a *single* language." This contrasts with two other fundamental forms of dialogic orientation Bakhtin envisioned: the dialogic orientation among 'social languages' within a single *national* language" and the dialogic orientation among "different national languages within the same *culture*" (1981, p. 275). In order to understand what Bakhtin had in mind in dealing with these two types of dialogue, we must look at his notion of *language*.

By switching from dealing with utterances to dealing with languages, Bakhtin was moving from unique speech events (individual utterances produced by unique voices) to categories or *types* of speech events (types of utterances produced by types of voices). Since "the utterance itself is individual and unreproducible" (Voloshinov, 1973, p. 199), any concern with types of speech events, as in the study of languages, may at first appear to fall outside the boundaries of translinguistics. This is not so, however, because unlike analyses that focus on linguistic objects abstracted from all aspects of the speech

Beyond Vygotsky: Bakhtin's Contribution - 57

event (including voice), Bakhtin's account of languages retains the notion of voice as well as dialogicality. Furthermore, he was also concerned with the struggle between system and performance that is played out in the utterance. Because utterances and voices (now considered as types) are still viewed as two sides of the same coin and dialogicality is still at the center of attention, the analysis of "languages" does indeed fall within the realm of translinguistics.)

Bakhtin's notion of national language is that of "the traditional linguistic unities (English, Russian, French, etc.) with their coherent grammatical and semantic systems" (Holquist and Emerson, 1981, p. 430). In reality, however, as Clark and Holquist (1984) point out, the notion of a unitary national language is an "academic fiction" that papers over the effects of centrifugal forces that seek to stratify and change it (p. 13). What Bakhtin had in mind in talking about dialogic orientation among national languages are the ways in which various languages in a cultural setting are employed: one national language may be used at home, another in formal instructional settings, and yet a third in religious ceremonies.

Bakhtin's concern goes beyond this, however, because for him it was not simply a matter of distribution in the use of various national languages; it was also a matter of how these languages and their uses are interrelated or enter into dialogic interanimation (how one language, for example, may be used to provide counter words to another). This is the kind of phenomenon often studied under the heading of "code switching" in contemporary sociolinguistics (Gumperz, 1983). Bakhtin provided relatively little concrete detail on how national languages might enter into dialogic contact. In connection with "social languages," however, he was more specific.

For Bakhtin, a social language is "a discourse peculiar to a specific stratum of society (professional, age group, etc.) within a given social system at a given time" (Holquist and Emerson, 1981, p. 430). Throughout his writing Bakhtin used a variety of terms to refer to social languages. Sometimes he spoke of "social speech types" and in many places he simply used the term "language." I shall employ the term "social language" in what follows, the term "social" serving to distinguish a social language from a national language.

Any national language can be used in connection with several social languages, and a social language can invoke more than one national language. Hence, national languages and social languages can, at least to some extent, be considered independent of one another. As examples

of social languages, or social speech types, Bakhtin mentioned “social dialects, characteristic group behavior, professional jargons, generic languages, languages of generations and age groups, tendentious languages, languages of the authorities of various circles and of passing fashions, languages that serve the specific sociopolitical purposes of the day” (1981, p. 262).

Bakhtin’s way of defining and analyzing social language allowed him to see order where linguists have traditionally seen only randomness. Following the lead of Ferdinand de Saussure (1959), many twentieth-century linguists have argued that such randomness falls within the scientifically uninvestigable realm of *parole*. Instead of trying to examine these realms, these scholars have opted to focus on those areas of language that result from abstracting the linguistic code from concrete speech activity, including the speaking voice. This has given rise to a focus in much of linguistics on *langue*. As Holquist (1986) has noted, Bakhtin was able to carry out studies of actual human communication because he was not constrained by the restrictions that follow from accepting the Saussurian distinction between *langue* and *parole*: “‘Communication’ as Bakhtin uses the term does indeed cover many of the aspects of Saussure’s *parole*, for it is concerned with what happens when real people in all the contingency of their myriad lives actually speak to each other. But Saussure conceived the individual language user to be an absolutely free agent with the ability to choose any words to implement a particular intention. Saussure concluded, not surprisingly, that language as used by heterogeneous millions of such willful subjects was unstudyable, a chaotic jungle beyond the capacity of science to domesticate” (p. xvi).

Rather than view voices and utterances in such chaotic terms, Bakhtin was able to find patterns of organization that derive from the notion of social languages. He “begins by assuming that individual speakers do not have the kind of freedom *parole* assumes they have” (Holquist, 1986, p. xvi). As Bakhtin wrote, “the single utterance, with all its individuality and creativity, can in no way be regarded as a *completely free combination* of forms of language, as is supposed, for example, by Saussure (and by many other linguists after him), who juxtaposed the utterance (*la parole*), as a purely individual act, to the system of language as a phenomenon that is purely social and mandatory for the individuum” (Bakhtin, 1986, p. 81). By employing the notion of social language, then, Bakhtin was able to identify and study the organizing principles of concrete speech communication. His ef-

fort was grounded in the assumption that one does not have to examine units that “belong to nobody and are addressed to nobody” in order to formulate principles of human communication that generalize across utterances.

In Bakhtin’s view, a speaker always invokes a social language in producing an utterance, and this social language shapes what the speaker’s individual voice can say. This process of producing unique utterances by speaking in social languages involves a specific kind of dialogicality or multivoicedness that Bakhtin termed “ventriloquation” (Bakhtin, 1981; Holquist, 1981), the process whereby one voice speaks through another voice or voice type in a social language: “The word in language is half someone else’s. It becomes ‘one’s own’ only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people’s mouths, in other people’s concrete contexts, serving other people’s intentions: it is from there that one must take the word, and make it one’s own” (Bakhtin, 1981, pp. 293–294).

Extrait de: Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, pp 60-66.

X Speech Genres

In his account of the hybrid construction (and elsewhere) Bakhtin dealt with social languages that have no particularly obvious or regular overt markers attached to them. There is nothing in the form, such as the appearance of a different dialect or vocabulary, or the use of unique tense and aspect forms, that distinguishes one social language from another. In considering other social speech types, however, Bakhtin posited the existence of clear surface marking. This he spelled out in most detail in connection with his ideas about "generic languages" or "speech genres."

Bakhtin recognized that the study of such genres was in its infancy, noting that "no list of oral speech genres yet exists, or even a principle on which such a list might be based" (1986, p. 80). He did, however, occasionally provide sample lists of the kind of phenomena he had in mind, which included military commands; everyday genres of greeting, farewell, and congratulation; salon conversations about everyday, social, aesthetic, and other subjects; genres of table conversation; intimate conversations among friends; and everyday narration. According

to Bakhtin, "a speech genre is not a form of language, but a typical form [a type] of utterance; as such the genre also includes a certain typical kind of expression that inheres in it. In the genre the word acquires a particular typical expression. Genres correspond to typical situations of speech communication, typical themes, and, consequently, also to particular contacts between the meanings of words and actual concrete reality under certain typical circumstances" (Bakhtin, 1986, p. 87). In contrast to social languages, where the distinguishing feature is the social stratum of the speakers, speech genres are characterized primarily in terms of the "typical situations of speech communication." The two phenomena and the two sets of criteria may be viewed as analytically distinct, but in reality they are often thoroughly intertwined: speakers from certain social strata (for example, the military) are the ones who invoke the speech genre of military commands.

In Bakhtin's view, the production of any utterance entails the invocation of a speech genre: "We speak only in definite speech genres, that is, all our utterances have definite and relatively stable typical forms of construction of the whole. Our repertoire of oral (and written) speech genres is rich. We use them confidently and skillfully in practice, and it is quite possible for us not even to suspect their existence in theory. Like Molière's Monsieur Jourdain who, when speaking in prose, had no idea that was what he was doing, we speak in diverse genres without suspecting that they exist" (1986, p. 78). Thus, in Bakhtin's view, it is no more possible to produce an utterance without using some speech genre than it is possible to produce an utterance without using some national language, such as English.

social languages
→ person
speech genres
→ situations

X An Illustration

A shorthand way of formulating Bakhtin's ideas about dialogicality for a sociocultural approach to mind is to pose a fundamental Bakhtinian question about forms of semiotic mediation: "Who is doing the talking?" From a Bakhtinian perspective, the answer will always be: "At least two voices." His account of social languages and speech genres means that, in addition to the concrete speaking consciousness producing the unique utterance, a voice type must also be involved. At the same time, his various comments about the primordial dialogue of discourse indicate that other concrete speaking consciousnesses might be involved as well.

To illustrate the importance of this general Bakhtinian question and how some of Bakhtin's more specific constructs fit into the picture, I shall turn to an example from a peculiar form of discourse in the sociocultural context of modern American political life: presidential campaign speeches. Specifically, I shall draw on George Bush's speech accepting the Republican nomination for president, which he made at the Republican National Convention in the summer of 1988. In the passage I want to discuss, Bush said:

We've created 17 million new jobs in the past five years, more than twice as many as Europe and Japan combined. And they're good jobs. The majority of them created in the past six years paid an average of more than \$22,000 a year. Someone better take "a message to Michael": tell him we've been creating good jobs at good wages. The fact is, they talk, we deliver. They promise, we perform. (*New York Times*, August 19, 1988, p. A14)

From the standpoint of American political rhetoric, there is nothing particularly unusual about this passage. It did not break any new ground nor did it break Bush's promise to "hold my charisma in check." The passage is interesting, however, as an object of Bakhtinian translinguistic analysis. Its explication reveals dialogic processes involving internal as well as external speech and dialogic processes between unique voices as well as between social languages.

If one poses the Bakhtinian question "Who is doing the talking?,"

Extrait de: Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, pp 51-53.



Voice

In Bakhtin's account the notion of utterance is inherently linked with that of voice, or "the speaking personality, the speaking consciousness" (Holquist and Emerson, 1981, p. 434). This is so first of all because an utterance can exist only by being produced by a voice: "An utterance, spoken or written, is always expressed from a point of view [a voice], which for Bakhtin is a process rather than a location. Utterance is an activity that enacts differences in values. On an elementary level, for instance, the same words can mean different things depending on the particular intonation with which they are uttered in a specific context: intonation is the sound that value makes" (Clark and Holquist, 1984, p. 10).

As I noted in Chapter 1, for Bakhtin the notion of voice cannot be reduced to an account of vocal-auditory signals. Although he was often interested in the concrete qualities of voice quality, his account of the speaking consciousness is more general. It applies to written as well as spoken communication, and it is concerned with the broader issues of a speaking subject's perspective, conceptual horizon, intention, and world view.

Throughout his analysis Bakhtin stressed the idea that voices always exist in a social milieu; there is no such thing as a voice that exists in

*Bakhtin's actual term was "metalinguistics." Because of the numerous meanings attached to this term in contemporary studies of language and because, as Clark and Holquist (1984) have noted, the term *meta-* has become so banal in Western scholarship, I shall follow their lead and use the term "translinguistics."

total isolation from other voices. For example, in addition to the voice producing an utterance, the point of view or speaking consciousness being addressed was also fundamental. His concern with the processes by which voices engage one another highlights another point of correspondence with the action orientation outlined in Chapter 1. From Bakhtin's treatment of meaning, it is evident that he viewed it as an active process rather than as a static entity. He insisted at many points that meaning can come into existence only when two or more voices come into contact: when the voice of a listener responds to the voice of a speaker. His insistence on taking both voices into account reflects his concern with "addressivity, the quality of turning to someone else." In the absence of addressivity, "the utterance does not and cannot exist" (1986, p. 99).

Like utterance and voice, addressivity is clearly a phenomenon of *speech* as opposed to *language* and hence part of translinguistic as opposed to linguistic analysis. The units of analysis (such as words and sentences) used in linguistics "belong to nobody and are addressed to nobody. Moreover, they in themselves are devoid of any kind of relation to the other's utterance, the other's word. If an individual word or sentence is directed at someone, addressed to someone, then we have a completed utterance that consists of one word or one sentence, and addressivity is inherent not in the unit of language, but in the utterance" (p. 99). Bakhtin's concern with addressivity is grounded in his more general observation that "any utterance is a link in the chain of speech communication" (p. 84), an observation that, in turn, leads to his claim that "utterances are not indifferent to one another, and are not self-sufficient; they are aware of and mutually reflect one another" (p. 91).

There are several ways in which this view of speech communication manifests itself in Bakhtin's writings. For example, understanding or comprehending an utterance according to Bakhtin involves a process, one in which other utterances come into contact with and confront it: "For each word of the utterance that we are in the process of understanding, we, as it were, lay down a set of our own answering words. The greater their number and weight, the deeper and more substantial our understanding will be. Thus each of the distinguishable significative elements of an utterance and the entire utterance as a whole entity are translated in our minds into another active and responsive context . . . Understanding strives to match the speaker's word with a counter word" (Voloshinov, 1973, p. 102).

The addressee's voice is also involved in the chain of speech communication in as much as the speaking voice may indicate an awareness of it and reflect it in the very production of utterances. In this connection, Bakhtin noted that "every utterance must be regarded primarily as a response to preceding utterances of the given sphere (we understand the word 'response' here in the broadest sense)" (1986, p. 91). The responses he had in mind may take several forms: they may involve the speaker's quoting another voice, processes of abbreviation, such as those outlined in Chapter 2 in connection with inner speech, processes such as the formulation of an argument in order to circumvent counterarguments anticipated from other voices, and so forth.

Furthermore, Bakhtin did not limit the notion of addressee to only those speakers in the immediate speech situation. Instead, the voice or voices to which an utterance is addressed may be temporally, spatially, and socially distant: "This addressee can be an immediate participant-interlocutor in an everyday dialogue, a differentiated collective of specialists in some particular area of cultural communication, a more or less differentiated public, ethnic group, contemporaries, like-minded people, opponents and enemies, a subordinate, a superior, someone who is lower, higher, familiar, foreign, and so forth. And it can also be an indefinite, unconcretized other" (1986, p. 95).

Ultimately, an utterance reflects not only the voice producing it but also the voices to which it is addressed. In the formulation of an utterance a voice responds in some way to previous utterances and anticipates the responses of other, succeeding ones; when it is understood, an utterance comes into contact with the "counter word" of those who hear it.

Bakhtin's concern with addressivity in the utterance thus involves both a concern with *who is doing the speaking*—the fact that "the utterance has . . . an author" (1986, p. 95)—and a concern with *who is being addressed*. Because any utterance entails the idea of addressivity, utterances are inherently associated with at least two voices.

4.3 Extraits vidéo: liste descriptive et document annexe aux extraits de l'UniLu

4.3.1 Liste descriptive des extraits vidéo utilisés

N° DVD	Titre	Référence temporelle	Durée	Personnes	Actions	Remarques
Extraits issus de la base de données de l'Université du Luxembourg , unité de recherche LCMI, projet de recherche 'Le plurilinguisme auprès des enfants jusqu'à 9 ans : Diversité linguistique, apprentissage du luxembourgeois et entrée dans la littérature' (2003-2006); enregistrement 'FNR/SB3/CA25/2005-05-11'						
00	'Consignes de travail'		1'48"	Classe	Les élèves écoutent la fin du texte oral ' <i>Gemeinsam stark</i> '; le titre est expliqué.	
01	'C'est dans la vie'	11:00-14:30	3'30"	David, Jérôme, stagiaire, chercheur	La stagiaire demande comment ' <i>gemeinsam stark</i> ' est écrit dans le livre; David réplique que ce n'est pas le livre, mais la vie maintenant. David et Jérôme disent au chercheur qu'ils doivent écrire une histoire non sur un bigorneau, mais bien sur ' <i>gemeinsam stark</i> '. Le chercheur leur propose de se concerter entre eux. Jérôme a l'idée d'écrire une histoire de vélo. La stagiaire demande quand on est plus forts à plusieurs que tout seul. Les garçons évoquent une bataille de classe. La stagiaire dit de ne pas toujours parler de frapper. « <i>Agora outra coisa pensar</i> » Jérôme conclut qu'il faut réfléchir à autre chose.	
02	'Nous ne trouvons pas d'idée'	15:22-19:02	3'40"	David, Jérôme, enseignant	David demande de l'aide à l'enseignant. Ce dernier leur demande ce qu'ils ne savent pas bien faire – la boxe; il demande ensuite ce qu'ils peuvent faire pour mieux boxer. En faisant des blagues, David parle d'un âne. Jérôme propose une histoire entre deux ânes et un loup qui font la boxe.	
03a	'Il ne sait pas faire du vélo'	31:44-32:54	1'10"	David, Jérôme	David écrit une phrase pendant que Jérôme répète et reformule ' <i>er konnte nicht – er KANN nicht Fahrrad fahren</i> ' (il ne savait pas – il ne SAIT pas faire du vélo). Jérôme relit la phrase et dit qu'il a bien écrit.	
03b	'Comment écris-tu cela?'	35:43-37:40	1'57"	David, Jérôme, stagiaire	Jérôme finit d'écrire une phrase et va aux toilettes. David lit la phrase de Jérôme et se met à écrire. La stagiaire lui demande comment on écrit ' <i>das Rad</i> ' (le vélo). David dit que ce n'était pas lui et que c'est égal; il continue d'écrire.	
03c	'Laisse-moi voir!'	38:15-39:58	1'43"	David, Jérôme	Jérôme revient des toilettes et veut voir ce que David a écrit, mais David	

					continue d'écrire en cachant le cahier à Jérôme.	
04	'Forts ensemble - la bataille de classe'	13:47-14:27	0'40"	David, Jérôme, stagiaire	La stagiaire demande quand on est plus forts à plusieurs que tout seul. DAvid évoque une bataille de classe; Jérôme développe l'idée. La stagiaire dit de ne pas toujours parler de frapper. « <i>Agora outra coisa pensar</i> » Jérôme conclut qu'il faut réfléchir à autre chose.	partie de l'extrait 01

Extraits issus des enregistrements réalisés dans les classes de l'Ecole multilingue' en 2007-2008

05	'Produire un dictionnaire plurilingue' - Tammy	extrait monté	6'16"	Toute la classe	Les enfants interagissent et recherchent dans des livres pour remplir les pages - préconçues - du dictionnaire.	
06	'Je vole chez l'éléphant' - Jeanne	extrait monté	6'33"	Quatre enfants lusophones; cinq enfants qui parlent français.	Le premier groupe traduit une phrase allemande en portugais; le deuxième la traduit en français (oral).	
07	'Jeff et Norry traduisent' - Mireille	extrait monté	5'26"	Deux élèves qui parlent allemand; trois élèves lusophones.	Le premier groupe traduit un texte français en allemand; le deuxième le traduit en portugais (écrit).	
08	'Classopanto'- Jos & Lionel			Deux groupes d'élèves.	Un groupe est montré en train de décoder un texte en ' <i>classopanto</i> '; puis un autre groupe décode un autre texte et une fille lit la solution trouvée - une blague - à toute la classe.	
09	'Comprendre des textes oraux' - Manon	extrait monté	7'00"	Toute la classe	Des textes portugais, espagnol et anglais sont lus; chaque fois, les élèves tentent d'en comprendre le sens.	
10a	'Rituels en plusieurs langues' - Patricia & Clara	extrait monté	6'40"	Toute la classe et Clara.	Les élèves disent la date et comptent en luxembourgeois, portugais, serbo-croate, français, allemand, italien, espagnol.	
10b	' <i>Storia de uma gaiivota</i> ' - Patricia & Clara		3'47"	Toute la classe, une mère portugaise, Clara.	La mère apprend une chanson portugaise avec des gestes aux enfants. Clara explique la signification de la chanson.	
10c	' <i>Peace force</i> ' - Patricia & Clara		1'08"	Deux enfants avec deux marionnettes.	Deux enfants mettent en scène un processus de médiation ' <i>peace force</i> ' - un projet d'école - avec deux marionnettes et les cartes de médiation.	
10d	'Mafalda vient du Portugal' - Patricia & Clara	extrait monté	7'12"	Toute la classe et Clara avec la marionnette Mafalda.	La marionnette Mafalda - guidée par Clara - fait découvrir aux enfants des aliments venus du Portugal et leur apprend les noms en portugais. Les enfants sentent, regardent touchent, goûtent, répètent les mots et les disent aussi en luxembourgeois.	

4.3.2 Document annexe aux extraits vidéo de l'UniLu, mis à la disposition des participants: description du contexte, transcriptions et texte des élèves

20.11.07

Formation « Ecole multilingue »

Analyse d'un extrait vidéo (Université du Luxembourg – unité de recherche LCMI - et Fonds national de la Recherche ; projet : *Le plurilinguisme auprès des enfants jusqu'à neuf ans : Diversité linguistique, apprentissage du luxembourgeois et entrée dans la littérature.*)

Description de la séance enregistrée (dans son contexte) et transcription de quelques passages sélectionnés pour le travail en formation

2005-05-11 « David » et « Jérôme » : Gemeinsam stark

L'enregistrement a été réalisé dans une troisième année d'études. Après avoir écouté et discuté en classe la fable « Der Wal und die Schnecke », les élèves sont censés écrire à deux un texte allemand ayant pour titre « Gemeinsam stark ».

Voici le texte de la fable (sur le CD faisant partie du programme officiel) :

Der Wal und die Schnecke (eine Fabel aus Japan)

Es war einmal ein sehr großer Wal und eine sehr kleine Meeresschnecke. Der Wal war wirklich riesengroß – und auch ein sehr großer Angeber. Die Schnecke war zwar winzig klein, aber auch sehr klug.

Eines Tages traf der große Wal die kleine Schnecke und prahlte mit seinen Kräften. Er behauptete, dass er das größte und schnellste Tier des ganzen Meeres sei und fragte: - Hast du Lust zu einem kleinen Wettrennen, kleine Schnecke ?

Die kleine Schnecke überlegte sich sofort, wie sie den Wal überlisten könnte. Sie vereinbarten, dass das Wettrennen in drei Tagen stattfinden sollte.

Die schlaue Schnecke ging zu verschiedenen Freunden und bat diese, zu verschiedenen Stränden zu schwimmen, sich dort in den Steinen zu verstecken und sofort herauszukommen, wenn sie den Wal sehen.

Der Tag des Wettrennens kam heran. Der dicke Wal schwamm aufs Meer hinaus und die Schnecke folgte ihm ohne Eile. An dem Strand, der verabredet war, rief der Wal : -Kleine, wo bist du ?

Eine dort wartende Schnecke antwortete ihm : -Ich bin schon lange hier. Kommst du erst jetzt ? Die Schnecke fragte den verdutzten Wal : -Sollen wir ein weiteres Wettrennen machen ? Bis zum nächsten Strand?

Und los ging es.

Als der Wal am nächsten Ziel ankam, rief er : -Wo bleibst du denn, kleine Schnecke ?

Und wieder bekam er zu hören : -Ich bin doch schon längst hier.

Noch mehrere Male ging das so, und immer war der Wal der Verlierer. Schließlich war er total erschöpft und gab seine Niederlage zu. Die kleine, gescheite Schnecke hatte ihn besiegt.

Nie wieder hat der Wal mit seiner Größe und Schnelligkeit angegeben.

(Voir en guise d'introduction : DVD 00)

1.1.2 Démarches plurilingues de l'Education nouvelle (EN) ≈1990-2010 FR

C	<p><i>initiatrice/formatrice</i> : Joëlle Cordesse, initialement professeur d'anglais, ensuite chargée de cours à l'université de Perpignan</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : courant de l'Education nouvelle depuis le début du siècle dernier, recherches sur l'apprentissage des langues et sémiotique d'après Peirce</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : mise en œuvre dans le cadre du GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), d'un laboratoire associatif (Labo de Babel), ainsi que d'un groupe de rech. à l'univ. de Perpignan</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : les langues et les personnes qui les parlent jouissent de prestiges tout à fait différents, alors que chaque langue répond à des lois universelles, communes à toutes les langues, et que toutes les langues se valent</p> <p><i>participants</i> : publics très variés, y compris enseignants du primaire ; aussi autres pays</p> <p><i>descriptifs</i> : thèse (Cordesse, 2006) et livre (Cordesse, 2009)</p>
I	<p>prise de conscience de la richesse des connaissances et représentations individuelles sur les langues, dépassement des résistances intérieures à apprendre et parler des langues étrangères, construction, avec les autres participants, d'une image plus cohérente et plus vaste des langues, perception des langues comme totalité, expression des langues avec le corps, maîtrise des langues par la pensée, dégagement des continuités, des principes universels</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : démarches collectives de l'Education nouvelle ; socioconstructivisme et sémiotique peircienne ; <i>contenus</i> : nombreuses langues, connues et inconnues</p> <p><i>modalités</i> : trois étapes, correspondant aux trois classes de relations triadiques identifiées par Peirce : la comparaison active les connaissances, représentations, associations d'idées, émotions, vécus à propos des langues, l'action consiste en une production d'un discours tout en sons et en gestuelle, la pensée consiste à saisir par l'esprit la logique interne de l'autre langue ; <i>séances prévues</i> : une séance; <i>endroit, calendrier, activités prévues en-dehors des séances, modes de travail</i> : situations actives en individuel, en petit et en grand groupe, élaboration, assertion, réflexion ; <i>rôle du form.</i> : animateur, modérateur de discussions, facilitateur</p>
O	<p>enregistrements audio et surtout textes écrits dans des dizaines de langues</p>
E	<p>prise de conscience du fait qu'apprendre des langues étrangères revient à rencontrer l'étrange qui est en chacun, découverte de l'existence d'une logique du langage 'universel', plus grande facilité à comprendre, parler, lire, écrire des langues qu'on connaît peu</p>
R	<p><i>type de recherche, questions de recherche</i> : comment apprendre et faire apprendre les langues si on les considère comme 'totalités' reliées les unes aux autres, à la fois collectives et incorporées en chaque individu, structurées par et structurant la pensée humaine, <i>méthodologie</i> : productions langagières orales et écrites, témoignages et réflexions de participants, observations des démarches par l'animatrice, <i>résultats</i> : démarches mises à l'essai, réfléchies, puis améliorées dans un processus spiralaire de construction de moyens toujours plus aptes à répondre aux intentions exposées plus haut</p>

Conventions de transcription

xx incompréhensible
 . coupure
 .. coupure marquée
 ... trois secondes d'attente
 (4s) plus de trois secondes d'attente
 / intonation montante (comme pour une interrogation)
 \ intonation descendante
 > propos simultanés ; début du recouplement
 < propos simultanés ; fin du recouplement
 :: :: allongement de voyelles
 CAPITALES : intensité particulièrement forte
 (entre parenthèses) non-verbal
 [entre crochets] explications
en italique : langue portugaise
gras : langue allemande
italique, gras : langue française

D 'David' (pseudonyme donné à l'enfant)
 J 'Jérôme' (id.)
 S stagiaire
 C chercheur
 E enseignant
 R autre élève

'David' et 'Jérôme' sont installés ensemble à une table, avec un cahier posé devant eux. David recopie le titre du tableau.

DVD 01 (11 :00- 14 :30): 'C'est dans la vie'

Transcription	Traduction
Gemeinsam stark	Forts ensemble (l'union fait la force)
J d'Iwwerschrëft ass gemeinsam stark	le titre est gemeinsam stark
D gemeinsam .. gemeinsam stark Baby (rires)	
J xx	
S kuck emol . stark	mais regarde . stark
D > nee wat ass Klengen	> non mais qu'est-ce qu'il y a petit
S > am Buch gëtt dat kleng geschriwwen	> dans le manuel c'est écrit avec minuscule
D 't ass net am Buch elo .. 't ass elo am . Liewen	ce n'est pas dans le manuel maintenant .. c'est dans . la vie
S hat der dat dann nach nie hm/ ... dass der zu e puer vill méi staark wart	vous n'avez pas encore vécu cela hm/ ... d'être plus forts à plusieurs
J do steet et	c'est marqué là
D <i>xx a camera xx ella</i> (rires)	xx la caméra xx elle
D Här Lehrer . kanns du eis eng Iddi ginn	maître . peux-tu nous donner une idée
S da so emol	vas-y dis
C was wollt ihr denn schreiben	que voulez-vous donc écrire
D eng Geschichte vun eng Schneck	une histoire d'un escargot [Schnecke sans e final ; article non décliné]
J vun eng Schneck net vun eng Schnecke	d'un escargot non d'un escargot [met le e final]
D vun enger Schnecke	d'un escargot [met le e final et décline l'article]
J net vun enger Schnecke . eppes vun gemeinsam stark	pas d'un escargot . quelque chose de gemeinsam stark
D jo . eppes vun gemeinsam stark	oui . quelque chose de gemeinsam stark
C mhm . und wie wollt ihr denn an/fangen	mhm . et comment voulez-vous commencer/
D eh : . da 's egal : (4s)	eh : . peu importe (4s)

<p>C ihr könnt euch ja auch bera/ten he . ihr könnt ja da drüber spre/chen</p> <p>D > oh la</p> <p>C > wie ihr wollt . hm/ ..</p> <p>C so wie das ihr wollt hm/ ..</p> <p>D jo . solle mer dat maa/chen</p> <p>J jo</p> <p>D okay . merci (il salue le chercheur de la main, comme pour lui dire au revoir)</p> <p>D <i>então cómo é que vamos fazer ... espera aí eu acho que já sei . eh , faziamos assim olha . tu escrevias eh eu escrevia até aqui</i></p> <p>J <i>não mas o professor disse isto para para nós coisarmos da história</i></p> <p>D <i>mas eu não consigo eu não percebo não consigo nunhuma</i></p> <p>J <i>espera ... gemeinsam stark . mit einem Fahr/rad . uma coisa sobre uma bicicle/ta</i></p> <p>D <i>uma coisa sobre a bicicle/ta</i></p> <p>J <i>isto aqui é do Rafaël ele está aqui</i></p> <p>D eeh</p> <p>J <i>quando tu escreveste com ela tu trocaste a tampa ficaste (appuie la tête sur la table, rit)</i></p> <p>D <i>esta é a minha tampa...oh...</i></p> <p>D kuck wat s de gemaach hues (apparemment J a replié le bout du cahier)</p> <p>(La stagiaire se tourne vers eux. David déplie le coin du cahier et s'appuie dessus.)</p> <p>D an elo mussen ech esou eng halwer Stonn bleiwen (regarde la stagiaire)</p> <p>(David tape plusieurs fois très fort sur le cahier.)</p> <p>S ass dat déng Iddi</p> <p>(David ne réagit pas.)</p> <p>S he</p> <p>(Dany tape encore sur le cahier.)</p> <p>S wat ass dann déng Iddi</p> <p>D ech weess nach net</p> <p>(J rigole.)</p> <p>S amplaz dass de der selwer wéi dees dann denk emol no</p> <p>D eeh . eh dö dö . ech kann awer keng Iddi . ech weess emol net wat dat ass</p> <p>S wéi . du kanns keng Iddi</p> <p>S (s'accroupit entre D et J) wann ass een > dann zu e puer/ méi staark wéi aleng <</p> <p>D > hee seet</p> <p>. hee seet mir kannen < mat Velo man hm (rit)</p> <p>S nee mee. wann ass een dann zu e puer/ méi staark wéi aleng (regarde D)</p> <p>D ah la la la.. ah\ : jo : wann sie wollten eis schloen (rit et pointe du doigt sur J) sie waren zu zing\ . an ech an de R (se tourne vers R, pointe vers lui) nëmmen zu zwee (regarde de nouveau la stagiaire)</p> <p>S jo</p> <p>D > ma ja\ <</p> <p>S > gesäis< de zu zwee\ ma ja\ dat ass jo schon e Beispill.. wann s d'awer zu méi\ bass</p> <p>J dann si mer schon > méi staark <</p> <p>S > da sidd der méi < staark</p>	<p>vous pouvez également vous concerter/ he . vous pouvez en discuter/ > oh la > comme vous voulez . hm/ .. de la manière dont vous voulez hm/ .. oui . allons-nous faire cela/ oui okay . merci</p> <p>alors comment est-ce qu'on va faire attends je pense que je sais déjà on a fait ainsi regarde tu as écrit eh moi j'ai écrit jusqu'ici non mais l'instituteur a dit ça pour que nous fassions une histoire mais je n'arrive pas je ne comprends pas je n'y arrive pas attends ... gemeinsam stark . avec une bicyclette/ une chose sur une bicyclette/ une chose sur la bicyclette/ celle-ci est à Rxxx celle-ci</p> <p>quand tu as écrit avec celui-ci [ce stylo] tu as échangé la capuche tu l'as échangée c'est ma capuche regarde ce que tu as fait</p> <p>et maintenant je dois rester comme ça pendant une demi-heure</p> <p>c'est ça ton idée</p> <p>c'est quoi ton idée je ne sais pas encore</p> <p>au lieu de te faire mal toi-même réfléchis plutôt</p> <p>eeh . eh deu deu . mais je ne sais pas d'idée . je ne sais même pas ce que c'est comment . tu ne sais pas d'idée quand est-ce qu'on est plus fort à plusieurs/ que [si on était] seul</p> <p>il dit . il dit que nous pouvons faire avec [le] vélo hm non mais. quand est-ce qu'on est plus fort à plusieurs/ que [si on était] seul ah la la la..ah\ : oui : lorsqu'ils voulaient nous battre ils étaient dix\ et moi et R [on n'était] que deux</p> <p>oui ben oui\ tu vois à deux\ voilà\ c'est déjà un exemple.. mais si tu es à plusieurs\ alors nous sommes déjà plus forts alors vous êtes plus forts</p>
---	---

D natierlech\ S ma ja\, et gi bestëmmt honnert\ esou Beispiller	évidemment\ voilà\, il existe sans doute une certaine\ d'exemples [comme celui-ci]
D ah\ : > wat hunn ech do xx < J > eis eis ganz < Klass > gegen déi zing < (sourit) S > dir musst och net ëmmer mat < schloe maachen ne/ (se met debout) D eis ganz Klass gegen den D > an de R < (rit) S > jo jo < (commence à tourner le dos) D ha ha ha J allez hal op wat xx D x J <i>agora outra\ coisa pensar</i> (sourit) D he he he	ah\ : qu'est-ce que j'ai xx là toute notre classe contre les dix vous n'êtes pas obligés non plus de faire toujours avec se battre n'est-ce pas/ toute notre classe contre D et R oui oui ha ha ha allez arrête qu'est-ce que xx x alors autre\ chose à penser he he he

Les deux garçons continuent de chercher une idée. D s'impatiente ; il commence à se sentir pressé par le temps.

DVD 02 (15 :22- 19 :02): 'Nous ne trouvons pas d'idée'

Transcription	Traduction
J eppes iwwert d'Rechnen . ss (rit) > nee komm	quelque chose sur les calculs . ss > non viens
D (impatient) > oh ech ginn den Här Lehrer dat soen J ma da géi Här Lehrer soen . mir fannen keng eng Iddi . ss . waart	> oh je vais le dire au maitre mais oui vas le dire au maitre . nous ne trouvons pas une seule idée . ss . attends
D (à S) mir fanne keng Iddi S (à R et C) ah jo	nous ne trouvons pas d'idée ah oui
J (à S) a mir hunn och dräi Kazen an een Hond (rires) D (se lève, revient avec E)	et nous aussi nous avons trois chats et un chien
D (à E) mir fanne keng Iddi E überhaupt/ keine Idee D nee	nous ne trouvons pas d'idée aucune/ idée non
J (fait non de la tête) nee E dann überlegt euch mal irgend etwas wo ihr nicht so stark seid	non alors pensez à quelque chose où vous n'êtes pas tellement forts
D eh :: J pff . ouh : la la E gibt es etwas . was ihr nicht so gut könnt J > mh :: D > eh :: D jo	existe-t-il quelque chose . que vous ne savez pas tellement bien faire
J jo . mee ech weess . elo et kënnt et mer net an d'xx (à D) > wat\ E > was denn zum Beispiel	oui oui . mais je sais . maintenant cela ne me vient pas à xx > quoi\ > quoi donc par exemple
D ech kann net . gutt .. eh . Au\to fueren (sourires) E ja . du bist ja auch noch ein Kind J ech ka schon Auto fueren Här Lehrer (rit) D op Knuppautoen . tä :: tätä (geste de tourner le volant ; sourires) ..	je ne sais pas . bien .. condui're oui . [c'est clair car] tu es encore un enfant je sais déjà conduire maitre les auto-tamponneuses
E ja . was könnt ihr denn noch . nicht so gut D eh : (se frotte le menton d'un grand geste) J kusch D eh :: J ah : lala D wat nach/ ..	oui . [quoi d'autre] ne savez-vous pas tellement bien faire quoi d'autre

<p>J beim :: Bo\xen E wat/ J Boxen (sourit, l'air gêné) E Bo\xen . zum Beispiel . (D et J se regardent, rient) E was könnte man denn jetzt tun . damit du besser boxen könntest D t t t t J oh lala : E überlegt es euch (s'en va) (D claque de la langue, ensuite J claque également de la langue ; 10s) J (bâille) ouh la la ech hu keng . guer näischt am Kopf méi (7s) J Boxen : . pj pj pj (petits gestes de boxe) ... komm (prend le cahier) lo hunn ech eng Iddi (sourit) ... okay : . (l'air sérieux, sans sourire) gemeinsam stark . ich und D . und .. D zwee null (voix de robot ; tape sur son front avec un stylo comme s'il faisait un code) .. 7 21 xxx J (mêmes gestes) 7 21 (doigt sur le front) 7 7 7 8 8 6 (poitrine, ventre et épaule) .. xx (sourit) D 21 22 48 4 .. rrt rrt (main contre l'oreille comme l'écouteur du téléphone) xx . xxxx .. <i>escrevere</i> J <i>tu xxx > tu forma . tu marquaste numbre</i> D > ouh :: ouh : .. prrt prrt .. J hal op . däi Witz . du Witzbold (D rit; J bâille assez fort) J ech sinn dou\t D prt prt .. prt prt (rit) J > ech fannen näischt . mö :: D > kuck kuck . <i>olha aqui . olha aqui</i> . prt prt . prt prt . prt prt R wat méchs du D D eh :: . ech gesinn hien zwee mol (rit) .. de R ass wéi en Esel ... (se retourne vers S) jo S denk du iwwer déng Iddi no . wees de nach/ D jo D > ech fanne keng Iddi (énervé) J > ja . du hues mer eng Iddi ginn D > ech kann näischt schreiwen J > en Iesel J du hues mer elo eng Iddi ginn . en Iesel gegen zwee Wölfen (D soupire) (J rit ; ils se regardent) D JO J (rit) nee . zwee zwee Eselen an ee Wolfel . Wolf (rit) (On ne voit pas le visage de Dany, mais apparemment ce dernier n'est pas enchanté par l'idée, car Joël fait semblant de pleurer. 4s) D > ech fannen näischt. J > ech wee ::ss J sie maachen een . Box (tout bas ; 4s) D (se tourne vers S d'un air désespéré) Joffer (se tourne vers E) Här Lehrer mir hunn nach näischt gefo :nnt</p>	<p>à la :: bo\xe quoi/ la boxe la bo\xe . par exemple . et que pourrait-on faire . pour que tu saches mieux . boxer réfléchissez-y ouh la la je n'ai aucune . plus rien dans la tête la boxe : . pj pj pj ... viens maintenant j'ai une idée ... okay : . gemeinsam stark . moi et D . et .. deux zéro .. arrête . ta blague . farceur va je suis mo\rt > je ne trouve rien . regarde par ici . regarde par ici que fais-tu D eh :: . je le vois en double .. R est comme un âne ... oui toi réfléchis sur ton idée . tu te souviens/ oui > je ne trouve pas d'idée > oui . tu m'as donné une idée > je ne peux rien écrire > un âne tu viens de me donner une idée . un âne contre deux loups OUI non . deux ânes et un loup . loup [forme inventée du nom, puis forme correcte] > je ne trouve rien > je sai ::s ils font une . boxe mademoiselle maitre nous n'avons encore rien trouvé :</p>
---	--

L'enseignant discute avec les deux garçons. Ils retournent à leur idée de la bicyclette. J formule les deux premières phrases de leur texte : Es war einmal ein kleiner Junge. Er heißt ... ((Il était une fois un petit garçon. Il s'appelle ...)) Ensuite, ils cherchent un nom pour leur héros, ce qui les fait rire et leur prend un bon bout de temps. Ils répètent maintes fois le texte. Enfin, D écrit en murmurant le texte. J saisit le cahier et constate que D a oublié d'écrire « er heißt » ((il s'appelle)). D reprend le cahier.

DVD 03a (31 : 44- 32 :54): 'Il ne sait pas faire du vélo'

Transcription	Traduction
J es gab einmal ein kleiner Junge . er heißt Yannick . er .. kann nicht F .. er kann nicht . Fahr > rad fahren	il était une fois un petit garçon . il s'appelle Yannick . il .. ne sait pas f .. il ne sait pas . faire du vélo
D (marmonne) > err > heißt Yannick	il s'appelle Yannick
J > de Punkt ass schon hei D . schreif hei . ennen . er . grouss awer .	le point est déjà là D . écris ici . en bas . mais majuscule il
D (murmure) err	ah mais tu sais écrire un bel r .
J du kanns awer e schéinen r schreiwen .	
D k	k
J > dat ass en s\	c'est un s\
D > k (écrit de manière concentrée ; 5s) ch : (D écrit penché sur le cahier ; 12s) err .. err . > kann ..	il sait
J > ou\ : ff	
D > nicht Fahrrad	[ne sait pas faire du] vélo
J > e :rr	il
J konnte nicht Fahrrad .. fahren ... er KANN nicht Fahrrad fahren . (D se retourne)	ne savait pas faire du vélo ... il ne SAIT pas faire du vélo .
J waart waart looss méch liesen (prend le cahier) . wat steet hei (4s ; commence à relire) er .. kann . nicht Fahrrad fahren	attends attends laisse-moi lire . qu'est-ce qui est marqué ici il .. ne sait pas faire du vélo
J (dépose la plume) okay hues de gutt geschriwwen	d'accord tu as bien écrit

D commence à s'énerver sérieusement parce qu'ils n'ont pas encore écrit beaucoup. J prend le cahier et se met à la tâche sans mettre D au courant de ce qu'il écrit.

DVD 03b (35 :43- 37 :40): 'Comment écris-tu cela?'

Transcription	Traduction
J (écrit sous l'œil attentif de D ; 15s)	
J (doucement, pour lui-même) gen . (plus fort, à D) <i>estamos quase igual aos outros estás a ver</i> (continue d'écrire et dit tout bas) morgen . früher ... morgen früh ...	gen [fin du mot « morgen »] . on va bientôt rattraper les autres tu vois
J ff . en elo . wat solle mer nach schreiwen . <i>uito escrevo de uma vez e ni pensar eh ... iwwerlee ech ginn alt just op d'Toilette</i> (se lève et s'en va) (D referme son stylo-plume, le dépose, pose les deux bras sur la table et se met à lire pour lui-même ; 6s)	ff . et maintenant . que pouvons-nous écrire . j'ai écrit beaucoup d'un trait et sans penser eh ... toi réfléchis je vais déjà aux toilettes
D er kann . nicht . Fahrrad fahren . und . da : . kommt . D und er . sagt . komm . wir . gehen ein . Welt . rä : . räch . rä . nen	il ne sait pas faire du vélo . et . là : . arrive D et il . dit . viens . nous . allons . faire une [il lit d'abord « monde », mais le mot est « course » ; il le déchiffre si péniblement qu'on se demande s'il a saisi le sens]
S (s'assoit à côté de lui) das Rad .. wéi schreifs de dat	la roue .. comment tu écris cela [cela s'écrit avec « d », alors que J a écrit un « t »]

<p>D mh . wat\ S das Rad D dat war ech net . dat war S egal (se retourne vers R et C) D J (montre derrière lui, dans la direction où J a disparu) (D continue sa lecture à mi-voix.) D xx und Yannick . sagt .. okay . m : or . gen . w : rü . her (regarde devant lui) .. morgen früher morgen früher morgen früher ... (D ouvre le stylo et se met à écrire. Il écrit en se disant les mots à voix basse, pendant que S discute avec les autres.) D da :nn . de : r (chuchote) s . te (J revient ; S se lève pour lui laisser la place) S das Rad . wéi schreifs de dat D ten Tag</p>	<p>quoi\ la roue ce n'était pas moi . c'était peu importe</p> <p>xx et Yannick . dit . d'accord . demain matin [il décompose les mots en les lisant] demain matin demain matin demain matin</p> <p>ensuite le [jour suivant]</p> <p>la roue . comment tu écris cela jour [partie du mot « nächsten » qui signifie suivant]</p>
---	---

D continue d'écrire de manière concentrée, sans se laisser déranger par J qui réclame à maintes reprises qu'on lui montre le cahier.

DVD 03c (38 :15- 39 :58): 'Laisse-moi voir'

Transcription	Traduction
<p>J <i>espera deixa-me ver o que é que estavas a escrever . o que é que estás a escrever . isto aqui tem que ser grande .. deixa-me ver o que é que estás a escrever .</i> D <i>estou espe\ra também xx</i> (D continue d'écrire, le bras gauche appuyé sur le cahier. Joël essaie de voir dans le cahier.) D (chuchote) dann ist der nächste Tag und dann geht Yannick mit J <i>o que é que estás a escrever aí . falta uma coisa que eu queria escrever aí ...</i> D <i>agora tens azar .</i> J <i>escreve então espera</i> (prend le cahier) . dann sagt .. ich D komme J D ich .. D ich (D reprend le cahier et se remet à écrire) J komme D da :: nn sa :: gt J <i>nem sequer sei o que é que estás a escrever</i> D (continue) .. i : m .. Park . und . dann J <i>já começou a corrida . já fizeste aquilo da corrida</i> D (continue) J (regarde dans le cahier ; lit) sie . im . Park und dann D J <i>ouah :: estás a escrever tudo mal . dá-me uma vez .. deixa-me ver</i> D (continue) ich J <i>deixa-me ver</i> (D continue) J allez</p>	<p>attends laisse-moi voir ce que tu écris . qu'est-ce que tu écris . ça doit être grand .. laisse-moi voir ce que tu écris . je suis atten\ds aussi xx</p> <p>puis c'est le jour suivant et puis Yannick va avec</p> <p>qu'est ce que tu es en train d'écrire là . il manque une chose que je voulais écrire là ... maintenant tu n'as pas de chance . alors écris attends . ensuite dit .. je</p> <p>viens D je .. D je</p> <p>viens ensuite dit je ne sais même pas ce que tu es en train d'écrire au parc et ensuite la course a déjà commencé . tu as déjà fait la chose de la course au parc et ensuite D</p> <p>ouah :: tu écris tout mal . donne-moi un peu .. laisse-moi voir je laisse-moi voir</p>

D finit d'écrire son texte. Il termine en écrivant « ENDE » avec de grandes lettres à l'efface-encre ; ensuite il fait passer de l'encre dessus. Plusieurs couples d'élèves passent au tableau pour lire leur texte aux autres. Pendant ce temps, J corrige ce que D a écrit. Ensuite, les deux garçons lisent leur histoire devant la classe. Certains passages font rire les élèves d'un air moqueur.

Texte rédigé par D... et J...

En bleu : ce qui a été écrit avec le bout bleu de l'effaceur

En italique : ce que J a écrit

Normal : ce que D a écrit

En vert : ce qui a été reconstruit par les chercheurs (bout manquant de la photo)

Gemeinsam Stark

Es gibt einmal ein kleiner Junge.

Yanick. er heißt

Er kann nicht Fahrrad fahren.

Und dah kommt David und er
sagte komm wir gehen ein Wett

rehnen fahren und Yanick sagt

O.K. Morgen vrö. den ist der

negster tag und dann get Yanick

bei Davids Haus und dann sagt

David ich komme dann sind

sie im Park und denn David

sagt ich geh dich lehrne Fahrrad

Fahren und dann fanc(?)en sie

anne und iez Yanick kann

iez schon Fahrrad Fahren

denn get Yanick bei David

und dann essen sie ein

Kucke und sie trinken Coca

Cola und dann get Yanick nach

Hause und dann ist Yanick

schon im seinen Haus und

dann sagt Yanick : för Mama

ich kann Schon Fahrrad Fahren

und dann sagt der mama

das ist schön und dann

get das Mama mit mama

Fahren und dann sagt der

Mama du kannst schon

super Fahrrad Fahren

Ende

Jérôme David

4.4 Présentation ppt de l'analyse de l'extrait vidéo UniLu 'Forts ensemble - la bataille de classe' et transcription de l'extrait

4.4.1 Présentation ppt de l'analyse

Voix, Volition et Sens Analyse d'un extrait vidéo

Présentation dans le cadre de la formation "Ecole multilingue"
20 novembre 2007
Sylvie Elcherath

Plan de la présentation

- Introduction
 - Contexte de la présentation
- Cadre théorique
 - Mots et voix
 - Langage, pensée et volition
 - Concepts pour l'analyse
- Analyse d'un extrait
 - Extrait vidéo
 - Contextualisation de l'extrait
 - Voix, volition et sens; ressources
- Conclusion

Introduction Contexte de la présentation

- Projet: *Le plurilinguisme auprès des enfants jusqu'à neuf ans. Diversité linguistique, apprentissage du luxembourgeois et entrée dans la littérature.*

(Université du Luxembourg – unité de recherche LCMI - Setting 3b et Fonds national de la Recherche)

- Ressources des enfants - voix de leurs contextes extra-scolaires
- Apprentissage - "meaning making"

Cadre théorique

Question

Dans une pratique de littérature à l'école, quelles peuvent être les ressources langagières des enfants pour construire du sens?

Mots et voix

All words have the "taste" of a profession, a genre, a tendency, a party, a particular work, a particular person, a generation, an age group, the day and hour. **Each word tastes of the context and contexts in which it has lived its socially charged life.**

Bakhtin, 1981: 293

the word cannot be assigned to a single speaker. The author (speaker) has his inalienable right to the word, but the listener also has his rights, and **those whose voices are heard in the word before the author comes upon it also have their rights**

Bakhtin, 1986 : 121-122

the word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only **when the speaker populates it with his own intention, his own accent**, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention [...]

Bakhtin, 1981: 293

Langage, pensée et volition

Pour comprendre le langage d'autrui, la seule compréhension des mots est toujours insuffisante; il faut encore comprendre la pensée de l'interlocuteur [...] son motif [...] ce dernier plan intérieur de la pensée verbale, le plus secret: sa motivation

Vygotski, 1934/1997: 495

[la pensée] prend naissance [...] dans la sphère motivante de notre conscience, qui englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions. Derrière la pensée, il y a une tendance affective et volitive.

Id.: 494

Concepts pour l'analyse

- Repérer les **mots/discours**
- Emettre des hypothèses concernant les **voix** (collectives) qui résonnent dans ces mots/discours et qui les relie à d'autres contextes // **volition**
- Retracer comment les mots/discours sont **repris et transformés** // **construction de sens**

Extrait vidéo

Enregistrement du 11 mai 2005 (Brill) (FNR/SB3/CA25/13:47-14:28)



13: 47
 1 S ((s'accroupit entre D et J)) wann ass een
 1 [dann zu e puer/ méi staark wei een aleng]
 2 D [hee seet. hee seet mir kannen] mat Velo man
 hm (trit)
 3 S nee mee. wann ass een dann zu e puer/ méi staark
 wei aleng ((regarde D))
 4 D ah la la la.. ah : jo : wann sie wollten eis schloen
 ((trit et pointe du doigt sur J)) sie waren zu zing.
 an ech an de R ((se tourne vers R, pointe vers
 lui)) nëmmen zu zwee ((regarde de nouveau la
 stagiaire))
 5 S jo
 6 D [mā ja']
 7 S [gēsāis] de zu zwee' ma ja. dat ass jo schon e
 Beispill. wann s d'awer zu méi bass
 8 J dann si mer schon [méi staark]
 9 S [da sidd der méi] staark

Extrait vidéo

Enregistrement du 11 mai 2005 (Brill) (FNR/SB3/CA25/13:47-14:28)



10 D natterlech
 11 S ma ja', et gi bestëmmt honnert esou
 Beispiller
 12 D ah : [wat hunn ech do xx]
 13 J [eis eis ganz] Klass [gegen déi zing]
 ((sourit))
 14 S [dir musst och net
 ëmmer mat] schloe maachen ne' ((se met
 debout))
 15 D eis ganz Klass gegen den D [an de R] (trit)
 16 S [jo jo]
 ((commence à tourner le dos))
 17 D ha ha ha
 18 J allez hal op. wat xx
 19 D x
 20 J **agora outra' coisa pensar** ((sourit))
 ((tr. d. d'rs autre chose à penser))
 21 D he he he
 14 : 28

Transcription réduite

- 0 **gemeinsam stark** (titre de la production écrite à réaliser)
 1 D hee seet mir kannen mat Velo man
 2 S nee mee. wann ass een dann zu e puer/ méi staark wéi
 aleng
 3 D ah : jo : wann sie wollten eis schloen sie waren zu zing.
 an ech an de R nëmmen zu zwee
 4 S et gi bestëmmt honnert esou Beispiller
 5 J eis ganz Klass gegen déi zing
 6 S dir musst och net ëmmer mat schloe maachen ne/
 7 J **agora outra coisa pensar**

Contextualisation de l'extrait

(cassette: texte oral) *Es war einmal ein sehr großer Wal und eine sehr kleine Schnecke. [...] Nie wieder hat der Wal mit seiner Größe und Schnelligkeit angegeben.*

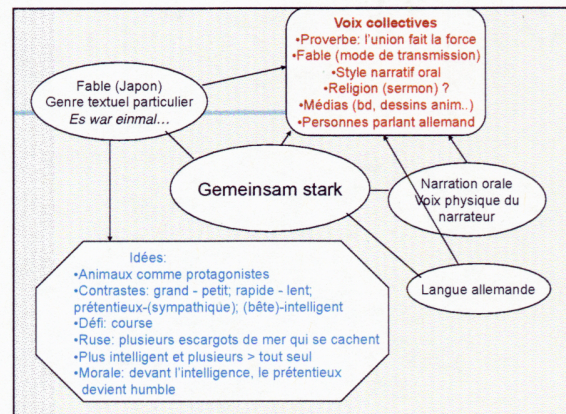
(David) *Här Lehrér ech hat geduecht hee giff t'elo Amen soen*

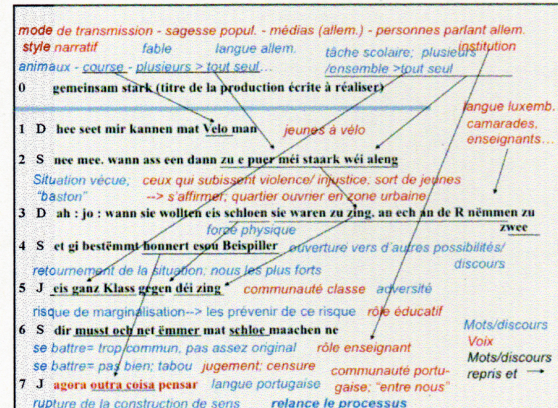
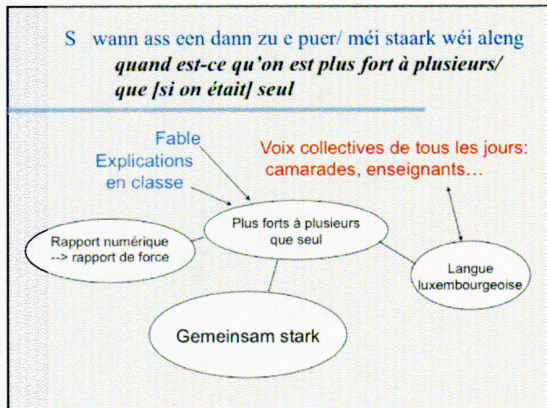
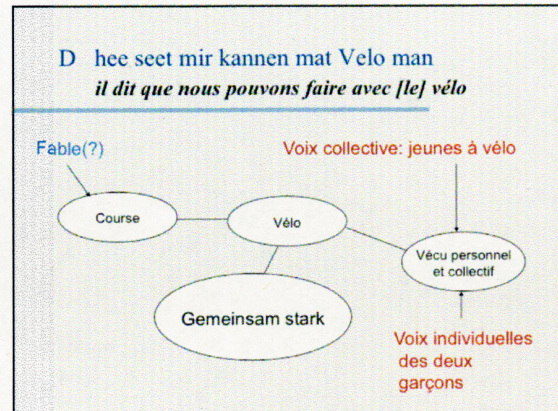
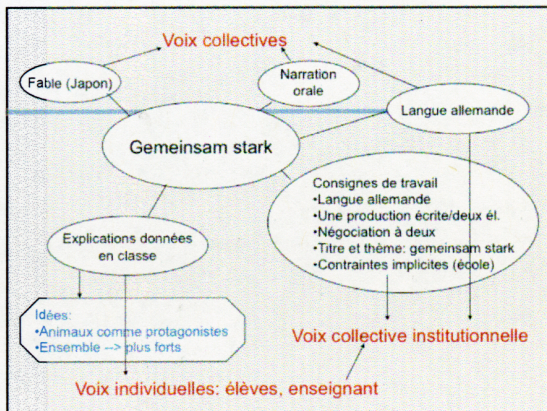
(un élève) *wenn man etwas gemeinsam macht dann ist man stärker als ein anderer der allein ist*

(l'enseignant) *wer ist denn hier stärker in der Geschichte [...] die Schnecken es sind ja mehrere*

(David) *mäng Schwëster hat eng Buch vun Lycée sou vun eng eh och vun eng Schleek*

(l'enseignant) *es muss ja auch keine Geschichte von einer Schnecke sein*





Conclusion de l'analyse

- J'ai tenté d'identifier les mots/discours (*en bleu*)
- J'ai essayé de déterminer les voix (collectives) qui peuvent résonner dans ces mots/discours et constituer des ressources pour les enfants (*en marron*)
- ... parce que certaines de ces voix proviennent des contextes dans lesquels vivent les enfants
- ... qu'elles sont de ce fait liées à des "tendances affectives et volitives" des enfants
- ... et ont de fortes chances de constituer des moteurs puissants pour la construction de sens par les enfants
- J'ai montré comment les mots/discours sont repris et transformés au cours de la construction de sens

Références bibliographiques

- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Eds.; V.W. McGee, Trans.). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The Dialogic Imagination*. (M. Holquist, Ed.) Austin: University of Texas Press.
- Todorov, Z. (1981). *Mikhail Bahtine. Le principe dialogique*. Paris: Collection poétique, Editions du Seuil.
- Vygotski, L. (1934; trad. 1997). *Pensée et langage*. Paris: La dispute.
- Wertsch J.V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge (UK) & New York (USA): Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York, Oxford: Oxford University Press.

1.1.3 Meeting the needs of bilingual pupils 1995-1997 UK

C	<p><i>Initiateurs</i> : autorités politiques /<i>formateurs</i> : de l'université de Reading</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : la réforme de 1988 réduit les moyens en éducation, introduit de nouveaux domaines d'apprentissage et oublie les enfants bilingues ; en 1995, le 'Department for Education' annonce des mesures de formation 'to meet the needs of bilingual pupils'</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : université de Reading, Berkshire Equality Services et Oxfordshire Section 11 Language and Curriculum Project</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : beaucoup d'élèves à arrière-fond migratoire</p> <p><i>participants</i> : deux cents enseignants de Berkshire et Oxfordshire</p> <p><i>descriptifs</i> : livre (Edwards, 1998)</p>
I	<p>considération et utilisation de la diversité linguistique comme atout, comme outil pour apprendre ; considération d'enfants de migrants comme enfants bi- ou plurilingues, et non comme déficients dans la langue de l'école ; soutien au développement de toutes leurs langues</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : articulation formation-pratique ; transmission et application à la pratique,</p> <p><i>contenus</i> : contexte linguistique et culturel des élèves, accueil par l'école, nouveaux arrivés, promotion des langues parlées, lecture dans différentes langues, écriture dans d'autres langues,</p> <p><i>modalités : séances prévues</i> : dix journées de cours, <i>endroit</i> : N, <i>calendrier</i> : sur deux ans, <i>activités prévues en-dehors des séances</i> : projet de recherche consistant à appliquer les éléments de la formation à la pratique, <i>modes de travail</i> : N,</p> <p><i>rôle du formateur</i> : transmission et présentation de nombreuses idées pour des projets d'école favorisant la langue de l'école et le bilinguisme</p>
O	<p>liste d'organisations, d'éditeurs de livres, de cassettes audio et de matériel didactique dans différentes langues, de théâtres bilingues et de lectures pour l'enseignant,</p> <p>manuel et matériel pour les formateurs d'enseignants de langues (Edwards, 1995)</p>
E	<p>les enseignants affirment avoir évolué personnellement et avoir changé de pratique dans un sens qui favorise tous leurs élèves</p>
R	<p><i>type de recherche</i> : observations dans les écoles, <i>questions de recherche</i> : qu'est-ce qui se passe lorsque les enseignants soutiennent le développement de toutes les langues des enfants ?, <i>méthodologie</i> : études de cas, <i>résultats</i> : la plupart des enseignants ont choisi des projets portant sur la diversité linguistique, et non sur l'enseignement de l'anglais langue seconde ; pour que des changements substantiels puissent avoir lieu, il faut le soutien des directeurs d'école et un projet impliquant toute l'école</p>

4.4.2 Transcription de l'extrait

Formation « Ecole multilingue » 20.11.07

Analyse d'un extrait vidéo (Université du Luxembourg – unité de recherche LCMI - et Fonds national de la Recherche ; projet : *Le plurilinguisme auprès des enfants jusqu'à neuf ans : Diversité linguistique, apprentissage du luxembourgeois et entrée dans la littérature.*)

Transcription	Traduction
1 S (s'accroupit entre D et J) wann ass een > dann zu e puer/ méi staark wéi aleng <	<i>quand est-ce qu'on est plus fort à plusieurs/ que [si on était] seul</i>
2 D > hee seet. hee seet mir kannen < mat Velo man hm (rit)	<i>il dit. il dit que nous pouvons faire avec [le] vélo hm</i>
3 S nee mä. wann ass een dann zu e puer/ méi staark wéi aleng (regarde D)	<i>non mais. quand est-ce qu'on est plus fort à plusieurs/ que [si on était] seul</i>
4 D ah la la la.. ah\ : jo : wann si wollten eis schloen (rit et pointe du doigt sur J) si waren zu zing\ . an ech an de R (se tourne vers R, pointe vers lui) nëmmen zu zwee (regarde de nouveau la stagiaire)	<i>ah la la la..ah\ : oui : lorsqu'ils voulaient nous battre ils étaient dix\ et moi et R [on n'était] que deux</i>
5 S jo	<i>oui</i>
6 D > ma ja\ <	<i>ben oui\</i>
7 S > gesäis < de zu zwee\ ma ja\ dat ass jo schon e Beispill.. wann s d'awer zu méi\ bass	<i>tu vois à deux\ voilà\ c'est déjà un exemple.. mais si tu es à plusieurs\</i>
8 J dann si mer schon > méi staark <	<i>alors nous sommes déjà plus forts</i>
9 S > da sidd der méi < staark	<i>alors vous êtes plus forts</i>
10 D natierlech\	<i>évidemment\</i>
11 S ma ja\ . et gi bestëmmt honnert\ esou Beispiller	<i>voilà\ . il existe sans doute une centaine\ d'exemples [comme celui-ci]</i>
12 D ah\ : > wat hunn ech do xx <	<i>ah\ : qu'est-ce que j'ai xx là</i>
13 J > eis eis ganz < Klass > gegen déi zing < (sourit)	<i>toute notre classe contre les dix</i>
14 S > dir musst och net ëmmer mat < schloe maachen ne/ (se met debout)	<i>vous n'êtes pas obligés non plus de faire toujours avec se battre n'est-ce pas/</i>
15 D eis ganz Klass gegen den D > an de R < (rit)	<i>toute notre classe contre D et R</i>
16 S > jo jo < (commence à tourner le dos)	<i>oui oui</i>
17 D ha ha ha	<i>ha ha ha</i>
18 J allez hal op wat xx	<i>allez arrête qu'est-ce que xx</i>
19 D x	<i>x</i>
20 J <i>agora outra\ coisa pensar</i> (sourit)	<i>alors autre\ chose à penser</i>
21 D he he he 14 : 27	<i>he he he</i>

Transcription réduite en vue d'une analyse sémantique – « polyphonique »

0		gemeinsam stark (titre de la production écrite à réaliser)
1	D	hee seet mir kannen mat Velo man
2	S	wann ass een dann zu e puer/ méi staark wéi aleng
3	D	ah\ : jo : wann si wollten eis schloen si waren zu zing\ . an ech an de R mir waren nëmmen zu zwee
4	S	et gi bestëmmt honnert\ esou Beispiller
5	J	eis eis ganz Klass gegen déi zing
6	S	dir musst och net ëmmer mat schloe maachen ne/
7	J	agora outra\ coisa pensar

4.5 Présentation ppt sur le plurilinguisme

Plurilinguisme à l'école: quelques positions et propositions

Présentation dans le cadre de la formation
'Ecole multilingue'

Sylvie Elcheroth, 20.11.07

Plan de la présentation

- Paroles d'enseignants ... étayées par des résultats d'études
- Paroles de chercheurs
- Paroles de dirigeants

Paroles d'enseignants...



- "Clara": je travaille [dans des écoles] (...) où on dit aux enfants qu'ils n'ont PAS le droit de parler leur langue maternelle . et ils sont punis lorsqu'ils parlent leur langue maternelle (corpus de thèse SE)
- Recherche: « les ressources [linguistiques et culturelles] des enfants restent souvent inexploitées » (Portante et al., 2007)

- "Jos": je ne sais pas dans quelle mesure le Ministère lui-même approuve [la pratique qui consiste à changer de langue pour les besoins de la communication] . on t'a dit souvent que tu ne dois pas . du ne dois pas expliquer quelque chose en allemand dans le cours de français . tu ne dois pas expliquer quelque chose en portugais dans le cours de français je trouve que c'est insensé (corpus de thèse SE)
- Profil de la politique linguistique éducative (L): « plusieurs domaines importants sont encore insuffisamment développés (...) l'alternance dans l'utilisation de différents langues au cours du même enseignement (...) l'activité de médiation entre les langues, c'est-à-dire de transmission d'informations d'une langue à une autre (...) situations évidemment fréquentes dans un contexte multilingue, et qui semblent ne pas faire l'objet d'un accompagnement réflexif. » (Conseil de l'Europe 2005-2006: 27)

- « Mireille »: un enfant qui veut s'exprimer qui . est intelligent qui est créatif qui a quelque chose à dire (...) très souvent la langue est une barrière et ensuite il y a . les notes . et je trouve cela . oui . dommage . que si un petit Portugais vient ici et il ne parle pas du tout l'allemand (...) alors il ne peut pas faire de devoirs en classe en allemand et alors . il reste en quelque sorte . il reste en arrière (corpus de thèse SE)

- PISA 2003: « les résultats obtenus dans les trois domaines d'évaluation par les élèves autochtones sont significativement supérieurs à ceux des élèves dont la famille est issue de l'immigration (...) L'impact du statut d'immigration sur les résultats du test reste significatif même lorsque la variable relative au statut social des familles a été contrôlée » (MENFP, 2004; 88)

Paroles de chercheurs...

- Cummins: conditions pour que le bi- plurilinguisme soit un avantage (Cummins 2007)
- Dans les systèmes traditionnels, qui valorisent avant tout les langues dominantes, il arrive souvent que les enfants ont honte de leur langue maternelle et se tournent plutôt vers les langues dominantes. Ceci qui porte préjudice à leur développement cognitif et identitaire (d'après Hélot, 2006; 185-206)
- "Unless the non-dominant language is used as the main medium of education for a number of years, competence in it necessarily remains shallow... This results in the violation of children's educational and linguistic human rights." (Garcla et al., 2006; 21)

- Solutions proposées:
 - Donner une place aux langues des enfants **dans les classes**
 - Développer les langues des enfants
 - Apprendre les langues des autres
 - Intervenants 'de haut prestige' bilingues (langues des enfants)
 - Enseignants multilingues qui connaissent beaucoup de langues dans leur classe
(Garcia et al., 2006; Hélot, 2006)

- D'accord, cela concerne les enfants des migrants. Et les autres?
 - *"Language influences both the content and process of thinking. Thus varied languages can influence thought differently through their structure and particularly through their customary discourse, concepts and meanings. If this is so, then **second language learning may augment and enhance a person's understanding, views and ideas.**" (Baker, 2006; 170)*

- Autres avantages du plurilinguisme: attitude d'ouverture et de respect vis-à-vis de l'altérité; capacité de compréhension et de communication interculturelles.

Paroles de dirigeants...

- OCDE: Recommandations de La Haye concernant les Droits des Minorités nationales à l'éducation
 - enseignants bilingues pour **tous** les élèves minoritaires, y compris pour enseigner la langue dominante en tant que langue seconde
(OCDE, 1996)

- Conseil de l'Europe: Cadre européen commun de référence pour les langues
 - développer le plurilinguisme
 - mettre les bases pour un apprentissage [des langues] tout au long de la vie
 - développer la 'compétence à communiquer langagièrement'
(Conseil de l'Europe, 2001)

[Arguments:

 - Objectif de cohésion sociale
 - Objectif de développement économique
(Communautés européennes, 2003)]

- Conseil de l'Europe: approche d'une définition du plurilinguisme
 - “au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (...) il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.”
(Conseil de l'Europe, 2001; 11)

- Conseil de l'Europe et MENFP du Luxembourg: Profil de la politique linguistique éducative (L)

→ "Reconnaître que chaque élève peut légitimement présenter un profil linguistique différent (...)
 → S'interroger sur les possibilités de prise en compte réelle du profil linguistique dans les résultats des élèves (...)
 → Engager une réflexion sur l'introduction d'une plus grande flexibilité dans les exigences en matière de connaissance des trois langues officielles."
 (Conseil de l'Europe, 2005-2006; 31-32)

*Un enfant a cent possibilités
 Un enfant a cent langues
 Cent mains, cent idées.*

*Il possède cent manières de penser.
 Cent manières de jouer.
 Cent manières de parler.*

*Un enfant a cent langues.
 Mais on lui en vole quatre-vingt-dix-neuf.*

Loris Malaguzzi

Références bibliographiques

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Commission des Communautés européennes (2003). *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006*. http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf. Consulté le 26/10/07.
- Conseil de l'Europe (2005-2006). *Profil de la politique linguistique éducative. Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la formation professionnelle; Strasbourg: Division des politiques linguistiques.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques; Paris: Didier.
- Cummins, J. (2007). *Total Immersion or Bi-lingual education? The State of the Art in International Research on Promoting Migrant Children's Achievement in the Primary School*. Paper presented at: Grundschullorschungstagung "Chancenungleichheit in der Grundschule - Ursachen und Wege aus der Krise". Berlin.
- Fürstenu, S.; Gogolin, I.; Yagmur, K. (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster/New York, München/Berlin: Waxmann.
- Garcia, O.Skutnabb-Kangas, T.Torres-Guzman, M.E. (2006). *Imagining multilingual schools. Languages in Education and Globalization*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Hélot, C.Hoffmann, E.Scheidhauer, M.L.Young, A. (2006). *Écarts de langue, écarts de culture. A l'école de l'Autre*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- MENFP (2004). *PISA 2003. Comparaison internationale des compétences des élèves. Rapport national*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la formation professionnelle.
- Mondada, L.; Pekarek-Doehler, S. (2003). *Plurilinguisme, Mehrsprachigkeit, Plurilingualism. Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs*. Thübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- OCDE (1996). *The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National minorities*. Consulté le 15.11.07. http://www.osce.org/documents/html/pdf/html/2007_en.pdf.html.
- Portante, D. et al. (2007). *Le plurilinguisme auprès des enfants jusqu'à neuf ans: Diversité linguistique, apprentissage du luxembourgeois et entrée dans la littérature. Rapport final*. Unité de recherche LCMI, FLSHASE, Université du Luxembourg.

4.6 Présentation ppt sur l'apprentissage de langues secondes

Apprentissage de langues secondes à l'école

Présentation dans le cadre de la formation 'Ecole multilingue'

Sylvie Elcherth, 13.12.07

Plan de la présentation

- Théories de l'apprentissage de langues secondes : un aperçu historique
- Différents modèles pour l'apprentissage de langues à l'école

Théories de l'apprentissage de langues secondes : un aperçu historique

- Vers 1900
 - Ferdinand de Saussure fait la distinction entre langue et parole

Structure abstraite (combinaison de lexique et de grammaire); peut être étudiée

Énonciations individuelles; variabilité entre les individus, dans le temps et dans l'espace; ne peut pas être étudiée

Théories de l'apprentissage de langues secondes : un aperçu historique

- Années 40 → aujourd'hui
 - Behaviorisme et linguistique structuraliste

Apprendre par petits bouts, de manière additive; entraînement avec renforcement (positif ou négatif)

Langue = système linguistique: lexique et grammaire

→ pas de liens entre langue 1 et langue 2

Théories de l'apprentissage de langues secondes : un aperçu historique

- Années 50/60 → aujourd'hui
 - Approche cognitive et LAD

Processus mentaux: perception, compréhension, mémorisation; motivation, personnalité

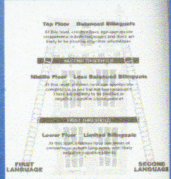
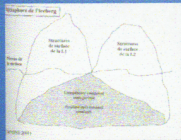
"Language Acquisition Device" (Chomsky): machine à générer des phrases, intérieure à l'humain

→ faire confiance à l'apprenant

→ liens entre toutes les langues

Théories de l'apprentissage de langues secondes : un aperçu historique

- Années 70 → aujourd'hui
 - « Interlanguage » + « Creative construction »
 - « Threshold theory »; « Iceberg theory »

■ Années 80 → aujourd'hui

<p>Approche fonctionnaliste: le langage sert à agir; pragmatique</p> <p>↓</p> <p>sémantique (lexique)</p> <p>↓</p> <p>phrasique (syntaxe)</p>	<p>IIO: <i>Input-Interaction-Output model</i>;</p> <p>On apprend le langage en interaction, à travers une négociation du sens; filtre affectif</p>	<p>Approche socioculturelle: langage et pensée sont imprégnés du contexte socio-culturel et se développent mutuellement en interaction: ZPD et <i>scaffolding</i></p>	<p>Approche socio-linguistique: socialisation et langage se construisent mutuellement; identité; pouvoir; affect et émotions</p>
---	--	---	--

Différents modèles pour l'apprentissage de langues à l'école

- Modèles qui ont une tradition souvent très longue (l'accent est sur l'acquisition du langage; concerne le plus souvent les langues hautement valorisées)
 - Enseignement des langues
 - Combinaison enseignement de langue et enseignement scientifique
 - Eveil et ouverture aux langues
- Modèle innovant (l'accent est sur la pédagogie interculturelle; concerne souvent des langues moins valorisées)
 - Rencontres

Références bibliographiques

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington: Georgetown University Press.
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues - principes, modalités, perspectives. *Les cahiers de l'Acédie. Recherches en didactiques des langues*. N°2, 319-331.
- Cummins, J. (2007). Total Immersion or Bi-lingual education? The State of the Art in International Research on Promoting Migrant Children's Achievement in the Primary School. Paper presented at: Grundschoulforschungstagung "Chancenungleichheit in der Grundschule - Ursachen und Wege aus der Krise". Berlin.
- Kubanek-German, A. (2001). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht, Band 1, Ideengeschichte*. Münster/ New York, München/Berlin: Waxmann.

- Kubanek-German, A. (2001). *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht, Band 2, Didaktik der Gegenwart*. Münster/ New York, München/Berlin: Waxmann.
- Mitchell, R.; Myles, F. (2004). *Second language learning theories. Second edition*. London: Hodder Arnold.
- Porquier, R.; Py, B. (2005). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Sarter, H. (1997). *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege - Neue Ziele*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scherfer, P.; Wolff, D. (Hrsg.; 2006). *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning, A Sociocultural Perspective*. Boston, Dordrecht, New York, London: Kluwer Academic Publishers.

4.7 'Canevas' pour l'élaboration des projets et fiche d'utilisation des *webfolios*

4.7.1 'Canevas': fiche explicative

Repères pour l'élaboration des projets

Chaque participant – appelé « auteur » - dispose d'un *webfolio*, auquel il peut accéder 1) par le site eisschoul.lu → formation Ecole multilingue, et 2) par une adresse directe : prénom.nom.myschool.web (c'est par cette adresse que peuvent également accéder ses élèves).

Chaque *webfolio* est subdivisé en trois pages (d'autres pages peuvent être ajoutées au besoin). La première page, intitulée « Réflexions personnelles », et la deuxième page « Elaboration et planification du projet » sont partagées uniquement avec les participants de la formation (y compris la formatrice).

La troisième page « Projet Ecole multilingue – classe de... » sert à documenter le projet. Elle contiendra tout ce qui sera écrit, dessiné, photographié, enregistré pendant la mise en œuvre du projet. Cette page peut être visitée par les enfants concernés et, si cela fait partie du projet, ils peuvent également modifier et ajouter des choses (ces modifications et ajouts apparaissent seulement après validation par l'enseignant).

Pour chaque page, l'auteur peut définir autant d'éléments qu'il le souhaite ; ces éléments peuvent contenir des textes, des images, des photos, des enregistrements audio ou vidéo, ou une combinaison de textes, d'images, etc... Pour la deuxième page, 6 éléments sont déjà prédéfinis.

Page 1 : Réflexions personnelles

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

Page 2 : Elaboration et planification du projet

Ici, l'auteur note comment il veut mettre en œuvre son projet avec sa classe. Deux ou trois auteurs peuvent travailler ensemble sur cette page. Dans ce cas, il y a plusieurs possibilités : 1) ils notent tout dans un même *webfolio* et ils vont faire exactement la même chose dans les 2 ou 3 classes ou 2) ils discutent ensemble, mais chacun prend des notes dans son propre *webfolio* et il modifie les idées communes selon ses propres besoins et les besoins de sa classe.

Élément 1 : Contenus du projet et timing

Ici, le (ou les) auteur(s) note(nt) sur quoi va porter le projet. C'est une description du projet. Il y aura un « calendrier » qui indique quelle étape du projet sera fait à quel moment. Il y aura aussi

une réflexion sur des personnes qui peuvent aider pendant la mise en œuvre du projet (parents, médiateurs culturels...) : comment va-t-on se concerter avec eux, que va-t-on leur expliquer, que va-t-on leur proposer de faire...

Élément 2 : Objectifs

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

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

Élément 3 : Documentation

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

Élément 4 : Evaluation

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

Élément 5 : Publication

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

Élément 6 : Clôture du projet

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

Page 3 : Projet Ecole multilingue – classe de ...

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

4.7.2 Fiche d'utilisation des *webfolios*

Formation 'Ecole multilingue'

15.01.08

Travailler avec le *webfolio*

Le *webfolio* contient un espace privé (pour votre travail personnel) et un espace public (qui est publié sur le *web* pour vos élèves, leurs parents...).

Pour **afficher** le *webfolio* tel qu'il apparaît en public: cliquer sur le nom **ou** sur l'image derrière le crayon, **ou** introduire l'adresse web.

Pour **modifier** le *webfolio*: cliquer sur le crayon derrière le nom.

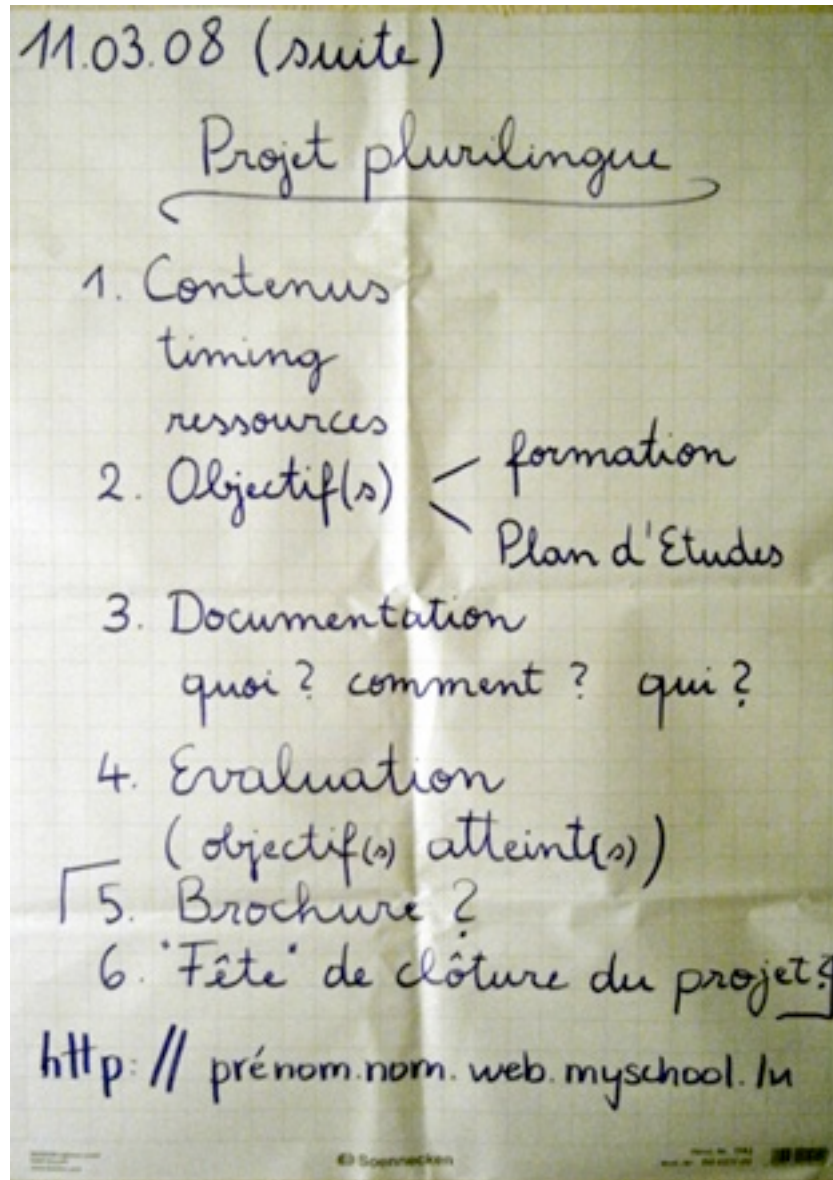
En cliquant sur le crayon:

Webfolio	Paramètres de ce <i>webfolio</i> (cliquer)
	Nom (p. ex. Lionel Blincourt) Adresse web (p. ex. http://lionel.blincourt.web.myschool.lu/)
Entête , p. ex. '4e année d'études 'A' (nom de l'école) E (nom de la ville)	
Pages (affichées) - Réflexions personnelles - Elaboration du projet (Canevas) - Projet 'Ecole multilingue'	(non affichées) on peut faire glisser dans cet espace les pages qu'on veut garder en privé
Pour modifier une page: cliquer sur le crayon Pour valider les modifications: cliquer sur 'sauver et retour'	
Avant de quitter le webfolio: 'publier'!!!	

On ouvre une **page** en cliquant sur le crayon derrière le nom de la page:

Sur chaque page , on peut: - déplacer les éléments dans l'espace privé (non affiché) à droite - modifier les éléments (crayon) - créer de nouveaux éléments (tout en bas)	Après avoir cliqué sur le crayon ou créé un nouvel élément , on peut: - donner un nom à l'élément ('nom'; en haut à droite) - décider si c'est un élément texte, photo, vidéo, son... ('modèle'; en haut à droite) - ouvrir à des commentaires (un peu plus bas à droite) ouvrir comme <i>wiki</i> (juste en-dessous de 'commentaires' à droite)
Ensuite: 'sauver et retour' (ou seulement: 'retour')	Ensuite: 'sauver et retour' (ou seulement 'retour')

4.7.3 'Canevas': affiche



1.1.4 DECOPRIM 1996-1999 LU

Développement de la Communication Orale et Ecrite au Primaire

C	<p><i>initiateur(s)/formateur(s)</i> : un enseignant du primaire, actuellement enseignant-chercheur à l'université du Luxembourg (chef de projet), un enseignant-chercheur de l'ISERP (Institut Supérieur d'Etudes et de Recherches Pédagogiques, institut pour la formation initiale des avant la création de l'Université du Luxembourg en 2003) et deux coordinateurs du MEN du Luxembourg</p> <p><i>contexte politique et scientifique</i> : se situe dans le prolongement d'autres projets luxembourgeois concernant le développement du langage à l'école</p> <p><i>institutionnalisation et financement</i> : projet du MEN du Luxembourg et de l'ISERP ; soutenu par le programme européen Socrates/Comenius ; partenariat avec le Goldsmiths' College de Londres</p> <p><i>contexte socioculturel et institutionnel</i> : pays à taux d'immigration élevé (29,4% en 2001¹)</p> <p><i>participants</i> : vingt enseignants, dont quinze jusqu'à la fin du projet ; enseignants-stagiaires ; au cours de la première année de mise en œuvre six enseignants de deux écoles allemandes</p> <p><i>descriptifs</i> : brochure et CD-rom (Gretsch, 1999)</p> <p><i>remarque</i> : DECOPRIM a obtenu le label européen : 'Stimuler l'apprentissage des langues'</p>
I	<p>réunir enseignants et élèves « dans un processus commun de construction, de négociation et de transformation de leurs apprentissages dans leurs zones développement proximal » à propos des compétences langagières orales et écrites des élèves, en particulier des immigrants, en luxembourgeois, allemand et français</p>
M	<p><i>type de formation et conceptions sous-jacentes</i> : recherche-action ; théories socioculturelles</p> <p><i>contenus</i> : réflexion sur des approches pédagogiques adaptées au développement de la communication orale et écrite des élèves, négociation d'un cadre de référence théorique, analyse du contexte socioculturel de chaque classe, documentation continue des processus d'apprentissage des élèves, utilisation des NTIC et des médias dans un sens plus large</p> <p><i>modalités : séances prévues</i> : 14 réunions et 3 séminaires de formation/an donnés par des intervenants externes dont le Goldsmiths' College de Londres, <i>endroit</i> : ISERP, <i>calendrier</i> : sur 3 ans, <i>activités prévues en-dehors des séances</i> : activités en classe et stage dans une classe londonienne, <i>modes de travail</i> : discussions, utilisation d'une plate-forme interactive sur Internet</p> <p><i>rôle des formateurs</i> : mise à disposition d'informations et d'outils, mise en place d'un cadre pour les rencontres des participants, mise en place et gestion du site Internet, coordination de la recherche</p>
O	<p>TEO (traitement de texte oral), textes oraux et graphiques des élèves ; plate-forme Internet</p>
E	<p>attitudes et pratiques transformées ; les données révèlent de nombreuses traces du développement des représentations et des compétences pratiques des enseignants ; deux des enseignants sont devenus enseignants-chercheurs à l'université, un est devenu inspecteur, la plupart des autres se sont engagés dans des projets-pilotes de longue durée (<i>team-teaching</i></p>

4.8 Présentation ppt 'Bilan intermédiaire et réflexion'

Version française (en version originale, une partie du texte est en luxembourgeois ; cf. DVD)

Formation Ecole multilingue

Séance 08
Bilan intermédiaire et réflexion
Préparation de la documentation et
de l'évaluation des projets

Plan du bilan intermédiaire

- Objectifs visés par le groupe
- Outils
 - Directives ministérielles
 - Apports théoriques
 - Apprentissage du langage: ressources des enfants et "meaning making"
 - Recherches sur le bi- plurilinguisme
 - Analyse d'un extrait vidéo
 - Rencontres: médiateurs interculturels, Besch- Apach, C. Hélot
- Tensions
- Projets de classe/ projets personnels

Objectifs visés par le groupe

Dans la classe

- Valoriser les langues maternelles et autres ressources des enfants
- Changer de langue pour favoriser le 'meaning making'
- Evaluer différemment pour mettre en évidence les progrès

Dans la formation

- A travers l'échange,
 - réfléchir → ex. analyse vidéo
 - étayer → ex. théorie
 - développer → ex. rencontres
 la pratique plurilingue
- Exprimer les tensions et chercher des pistes de résolution dans l'échange
- "faire bouger ... pour changer certaines choses" (Clara)
 - diffuser la pratique plurilingue; 'gagner' un peu les collègues, le Ministère, les inspecteurs... à ces idées

Outils

- Directives ministérielles
 - Plan d'études, 1989: ajoute "Education culturelle et éducation interculturelle", p.3
 - Donner aux élèves étrangers la chance de réussir selon les critères de l'école luxembourgeoise tout en respectant leur milieu culturel et en les amenant à maîtriser leur propre langue
 - Faire en sorte que la présence d'enfants étrangers devienne pour toute la classe une source de compréhension et une ressource supplémentaire de connaissances et de développement

- Socles de compétences, document provisoire 2006, p.19 (cycle I)
 - L'enfant examine les différentes langues présentes en classe
 - Pour favoriser l'éveil aux langues et valoriser les langues des enfants dans un environnement multiculturel, l'école recourt à la collaboration des pairs, des parents et des intervenants en langue maternelle.
 - Lors des activités libres, les enfants ont le droit de choisir leur langue de communication.

■ Plan d'action pour le réajustement de l'enseignement des langues (PAL), 2007, pp. 21, 89

- Il faut lutter contre le clivage qui existe entre le monde de l'école et le monde 'réel' des enfants, ce qui aidera à motiver les élèves et leur permettra éventuellement de mieux comprendre l'école et ses finalités. Il ne faut pas ignorer non plus que l'école n'est qu'un endroit d'apprentissage parmi d'autres.
- Le Plan d'action encourage les enseignants à redécouvrir l'importance de la gestion de l'hétérogénéité des situations et des niveaux qu'ils rencontrent dans leurs classes. De cette façon, la place accordée aux langues dans l'enseignement reflétera plus fidèlement la composition et l'évolution de la société. **Les apports des élèves, qui auront l'occasion d'employer et de valoriser leur langue maternelle, ne seront plus perçus comme une contrainte supplémentaire, mais comme une opportunité qui se pose en source d'enrichissement.**

■ Apports théoriques

- Apprentissage du langage: ressources des enfants et 'meaning making'
 - Les ressources des enfants sont multiples: réalisations en toutes sortes de matériaux, utilisation de signes, de symboles, dessins, langage... (G. KRESS)
 - Les enfants apprennent le langage en racontant des histoires ensemble avec d'autres personnes pour faire du sens de ce qu'ils vivent (G. WELLS)
 - Pour les aider à apprendre/ pour co-construire du sens avec eux:
 - Les prendre au sérieux
 - Essayer de comprendre ce qu'ils veulent dire
 - Partir de ce que disent les enfants
 - Leur répondre de manière à ce qu'ils comprennent (G. Wells)

■ Recherches sur le bi- plurilinguisme

- Recherche sur le bilinguisme (J. Cummins)
 - Le bilingue a des avantages SI ses deux langues sont valorisées
- Recherche sur le plurilinguisme: Université du Luxembourg (D. Portante et al.)
 - Les contextes langagiers des enfants sont complexes et contrastés
 - La diversité linguistique et culturelle des enfants est une réelle ressource pour apprendre
 - MAIS cela dépend du contexte d'apprentissage mis en place par l'enseignant(e) et influencé par l'institution
 - L'enseignant(e) peut ouvrir des **espaces discursifs plurilingues** qui permettent à tous les enfants de prendre des initiatives et de participer à la construction de sens

■ Approche par compétences (V. Castellotti)

- La compétence plurilingue se compose
- D'un répertoire (de mots, d'expressions, de manières de les assembler...)
 - Holistique (langues en interaction)
 - Déséquilibré (les langues sont différemment développées)
 - Évolutif (lorsqu'on parle, le répertoire change)
 - De stratégies de mobilisation du répertoire
 - De représentations/attitudes

■ Approche par compétences (V. Castellotti)

- La compétence plurilingue se compose
- D'un répertoire (de mots, d'expressions, de manières de les assembler...)
 - Holistique (langues en interaction)
 - Déséquilibré (les langues sont différemment développées)
 - Évolutif (lorsqu'on parle, le répertoire change)
 - De stratégies de mobilisation du répertoire
 - De représentations/attitudes
- **Répertoire → prise de conscience, compréhension, entraînement**
 - **Stratégies → participer en tant que membre à part entière**
 - **Représentations/ attitudes →**
 - Vivre le plaisir en lien avec les langues
 - Vivre le succès en lien avec les langues
 - Apprendre à connaître et à valoriser l'altérité à travers le vécu

■ L'alternance codique

- ...est une composante intrinsèque de la compétence plurilingue (S. Stratilaki & M. Bono)
- ...est une stratégie d'apprentissage et d'enseignement (S. Ehrhart)
- ...est un moyen d'expression du répertoire plurilingue, de co-construction des savoirs de la classe, de construction identitaire (J. Arditty & MT. Vasseur)

■ Analyse d'un extrait vidéo

- Les ressources sont présentes:
 - Langues et manières de s'exprimer
 - Gestes, mimiques, jeux
 - Entourage sonore et visuel
 - Ils sont ressources les uns pour les autres
 - Compétence 'demander de l'aide'
 - Ce qu'ils savent déjà de l'école
 - Ce qu'ils ont déjà appris à l'école
 - Expériences qu'ils ont faites, souvenirs
 - 'Voix'

- Tâche et consignes: "ce que je dis n'est pas ce que tu comprends" ... "on parle souvent à côté de l'autre" (expression luxembourgeoise)
- Travail en groupes: "est-ce du *meaning making*" ... "ils répartissent les tâches" ... "tout le temps qui est perdu"
- Changer de langue "le changement permanent ... on se demande comment ils arrivent à se débrouiller" ... "ils **doivent** y arriver" ... "ce sont leurs ressources" ... "jusqu'ou puis-je accepter leur langue maternelle ... je dois quand même les pousser un peu"

■ Analyse d'un extrait vidéo

- Les ressources sont présentes:
 - Langues et manières de parler
 - Gestes, mimiques, jeux
 - Entourage sonore et visuel
 - Il sont ressources les uns pour les autres
 - Compétence 'demander de l'aide'
 - Ce qu'ils savent déjà de l'école
 - Ce qu'ils ont déjà appris à l'école
 - Expériences qu'ils ont faites, souvenirs
 - 'Voix'
- **Un premier pas consiste à voir ces ressources et à les accepter dans la classe.**

- Tâche et consignes "ce que je dis n'est pas ce que tu comprends" ... "on parle souvent à côté de l'autre"
- Travail en groupes: "est-ce du *meaning making*" ... "ils répartissent les tâches" ... "tout le temps qui est perdu"
- Changer de langue "le changement permanent ... on se demande comment ils arrivent à se débrouiller" ... "ils **doivent** y arriver" ... "ce sont leurs ressources" ... "jusqu'ou puis-je accepter leur langue maternelle ... je dois quand même les pousser un peu"

- **Les pas suivants sont:**
 - **Guider le travail de manière à favoriser le *meaning making* commun avec leurs ressources**
 - **Impliquer les enfants dans la réflexion sur leurs apprentissages**
 - **Donner peu à peu de la responsabilité aux enfants lorsqu'ils travaillent en groupes**

Tensions

Tensions...

- Du programme aux intérêts et ressources des enfants (contenus)
- De l'enseignement 'centralisé' au travail en groupes et au travail libre (organisation)
- De la classe à l'école ... local, national etc. (développement de l'école)

...ou: **ouvrir l'enseignement**

Projets de classe/ projets personnels

- ...

4.9 Fiche 'Bilan intermédiaire et réflexion'

Remarque: La version originale est en luxembourgeois; ici, le français a été rajouté à des fins de compréhension.

29.04.08

Numm/Nom:

Formation 'Ecole multilingue' Séance 08: Bilan intermédiaire et réflexion

Maacht déi Aufgaben hei ganz spontan. Gitt kuerz Äntwerten.

Aufgaben 1- 4 : eleng 3' – zu zwee 3' – Groupe

Aufgaben 5 - 6: eleng (resp. déi zwee déi un engem Projet schaffen) je 5'

Essayez de répondre de manière spontanée. Donnez des réponses courtes.

Points 1-4 : seul 3' – à deux 3' – groupe

Points 5-6 : seul (ou les deux personnes qui font un projet ensemble) 5' chaque

1. Directives ministérielles (eleng – zu zwee - Groupe)

Kritesch Lektüre: Wéi kann ech dës Texter benotze fir meng Praxis ze argumentéieren?

Wou sinn d'Limitten / wéi eng Ännerunge géif ech proposéieren?

Directives ministérielles (seul – à deux – groupe)

Lecture critique : Comment est-ce que je peux utiliser ces textes pour argumenter ma pratique ?

Où sont les limites / quels changements est-ce que je proposerais ?

2. Compétence plurilingue (eleng – zu zwee - Groupe)

Wat bedeit dat fir d'Léieren an der Klass?

Compétence plurilingue (seul – à deux – groupe)

Qu'est-ce que cela implique pour les apprentissages en classe ?

3. Ressources a 'meaning making' (eleng – zu zwee - Groupe)

Wéi eng Schrëtt fir dat an der Praxis ze réaliséieren (besser wéi am Video ;-))?

Ressources et 'meaning making'(seul – à deux – groupe)

Quelles étapes pour réaliser cela dans la pratique (mieux que dans la vidéo ;-)) ?

4. Wéi eng **Spannung** betrëfft dech am meeschten? Wéi kanns de se e Stéck léisen? **(eleng – zu zwee - Groupe)**

Quelle **tension** te concerne le plus? Comment peux-tu la résoudre, du moins en partie ? (**seul - à deux - groupe**)

5. Maach eng Lëscht vun de Kanner an denger Klass a schreif **jiddwerengem seng Sproochen** derbäi (och passiv Sproochen, z. Bsp vun de Grousselteren...) (**eleng**)

Dresse la liste des enfants de ta classe et note **les langues de chacun** (également passives, p.ex. celles des grands-parents...) (**seul**)

Mäi méisproochege Projet (eleng, resp. déi zwee, déi un engem Projet schaffen)

Mon projet plurilingue (seul, resp. les personnes qui font un projet ensemble)

6. Motivatioun:

Wat well ech an deem Projet realiséieren, wat iwwer meng normal Praxis erausgeet?

Motivation :

Qu'est-ce que je veux réaliser dans mon projet qui va au-delà de ma pratique habituelle ?

7. Perséinlechen Defi:

Wéi eng beruflech Kompetenz kann ech iwwerdeems bei mir weider- entwéckelen?

Défi personnel :

Quelle compétence professionnelle est-ce que je peux développer ce faisant ?

8. Fro fir d'Evalutioun:

Wéi eng Fro stellen ech u meng Donneeën?

Question d'évaluation :

Quelle question est-ce que j'adresse à mes données ?

9. Dokumentatioun:

Wat si meng Donneeën?

Documentation :

Quelles sont mes données ?

10. Personnes-ressources:

Schreif ganz spontan op, ween dir hëllef soll

Personnes-ressources :

Note spontanément qui pourrait t'aider

4.10 Propositions de la formatrice pour la documentation et l'évaluation des projets plurilingues

Version originale

	Projet	Motivatioun	Perséinlechen Defi	Fro fir d'Evaluatioun	Dokumentatioun
Jeanne	Afrikanesch Geschicht als méisproochegt Theaterstéck	All Ressource vun de Kanner mat abauen	Am Detail kucke, wat si alles do léieren a wéi si et léieren; aner Klasse mat abezéien	Wat léieren d'Kanner wann se all hir Ressource benotzen?	Filmen: Entstehung an Opféierung
Patricia & Clara	4 Personagen (L, P, F, D) am Alldag vun de Kanner	Alles iwwer de Kanner hir Sproochen (och passiv Sproochen) erausfannen an dat abauen	Kollege beobachte loose, wéi déi méisproocheg Gespréicher sech entfalten	Op wat maachen ech d'Kollegen opmierksam a wéi argumentéieren ech?	Filmen: "Alldag"; Reaktiounen vun de Kollegen
Manon	Méisproocheg Bd fir déi Kleng	Vun de Kanner ausgoen; all Ressource mat abauen; mat de Kanner nodenke wat si dobäi léieren a wéi	Am Detail kucke, wat si alles do léieren a wéi si et léieren; aner Klasse mat abezéien	Wat léieren d'Kanner wann se all hir Ressource benotzen a wann se selwer Initiativen huelen?	Filmen: Entstehung a Verziele fir déi Kleng; Gespräch iwwer d'Léieren Produkt: Bd
Mireille	Méisproochegt Kachbuch a Kachshow	Iwwer d'Switche schwätzen; d'Kanner mat abezéien (wat si wéi léieren)	Am Detail kucke, wat si alles do léieren a wéi si et léieren; Integratioun an der Schoul: aner Klassen invitieren/ matmaache loossen	Wat léieren d'Kanner wann se all hir Ressource benotzen a wann se selwer Initiativen huelen?	Filmen: Entstehung an Opféierung; Gespräch iwwer d'Léieren Produkt: Kachbuch
Jos & Lionel	Méisproochegen Theater	Wéi dat Stéck entsteet (vun enger Sprooch an déi aner; Sproochen déi zesummespillen an eng op déi aner wierken)	Kollege beobachte loose, wéi dat méisproochegt Theaterstéck entsteet	Wat bringt de 'code-switching' fir d'Sënn-Bauen? Wat géif ech der Ministesch weisen a wéi géif ech argumentéieren?	Filmen: Entstehung an Opféierung; Reaktiounen vun de Kollegen
Tammy	Méisprooch. Dictionnaire a Méisproochegkeet am Alldag	Equiliber vun de Sproochen an der Schoul	Kollege beobachte loose, wéi de méisproochegen Dictionnaire entsteet	Op wat maachen ech d'Kollegen opmierksam a wéi argumentéieren ech?	Filmen: Entstehung vum Dico; Reaktiounen vun de Kollegen. Produkt: Dico

Version française

	Projet	Motivation	Défi professionnel	Question pour l'évaluation	Documentation
Jeanne	Légende africaine comme pièce de théâtre trilingue	Intégrer toutes les ressources des enfants	Regarder en détail tout ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent; impliquer d'autres classes	Qu'apprennent les enfants lorsqu'ils utilisent toutes leurs ressources?	Filmer : élaboration et représentation de la pièce de théâtre
	Projet	Motivation	Défi professionnel	Question pour l'évaluation	Documentation
Patricia & Clara	Quatre personnages (L, P, F, D) dans le quotidien scolaire des enfants	Tout apprendre sur les langues (aussi passives) des enfants et les intégrer	Proposer à des collègues d'observer comment les interactions plurilingues se développent	Quels sont les éléments sur lesquels je dirige l'attention des collègues et quelle est mon argumentation? (même quest. que pour T)	Filmer : le 'quotidien'; les réactions des collègues
	Projet	Motivation	Défi professionnel	Question pour l'évaluation	Documentation
Manon	Bande dessinée plurilingue pour les petits	Partir des enfants; intégrer toutes leurs ressources; réfléchir avec les enfants sur ce qu'ils apprennent ce faisant et comment ils l'apprennent	Observer en détail tout ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent; impliquer d'autres classes	Qu'apprennent les enfants lorsqu'ils utilisent toutes leurs ressources et lorsqu'ils prennent des initiatives?	Filmer : élaboration et narration aux petits; discussion sur les apprentissages Produit: Bande dessinée
	Projet	Motivation	Défi professionnel	Question pour l'évaluation	Documentation
Mireille	Livre de cuisine plurilingue et <i>show</i> de cuisine	Thématiser le changement de langue; impliquer les enfants (ce qu'ils apprennent et comment)	Observer en détail tout ce qu'ils apprennent et comment ils l'apprennent; Intégration à l'école: inviter/faire participer d'autres classes	Qu'apprennent les enfants lorsqu'ils utilisent toutes leurs ressources et lorsqu'ils prennent des initiatives?	Filmer : l'élaboration et représentation; la discussion sur les apprentissages Produit: livre de cuisine
	Projet	Motivation	Défi professionnel	Question pour l'évaluation	Documentation
Jos & Lionel	Pièce de théâtre plurilingue	Comment la pièce est réalisée (d'une langue à une autre; langues qui 'jouent ensemble' et interagissent)	Proposer à des collègues d'observer comment la pièce de théâtre plurilingue est élaborée	Qu'apporte le changement de langue pour la construction du sens? Qu'est-ce que je montrerai à la ministre et quelle serait mon argumentation?	Filmer : élaboration et représentation de la pièce; réactions des collègues
	Projet	Motivation	Défi professionnel	Question pour l'évaluation	Documentation
Tammy	Dictionnaire plurilingue et plurilinguisme dans le quotidien de la classe	Equilibre des langues à l'école	Proposer à des collègues d'observer comment le dictionnaire plurilingue est élaboré	Quels sont les éléments sur lesquels je dirige l'attention des collègues et quelle est mon argumentation?	Filmer : élaboration du dictionnaire; réactions des collègues Produit: dictionnaire