

Règlement grand-ducal portant modification du règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes »

Nous Henri, Grand-Duc de Luxembourg, Duc de Nassau,

Vu la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse ;

Vu les avis de la Chambre de commerce, de la Chambre des salariés et de la Chambre des fonctionnaires et des employés publics ;

Notre Conseil d'État entendu ;

Sur le rapport de Notre Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, et après délibération du Gouvernement en conseil ;

Arrêtons :

Art. 1^{er}. L'article 1^{er} du règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes » est modifié comme suit :

1° À la première phrase de l'article 1^{er} le terme « quatre » est remplacé par le terme « cinq ».

2° L'article 1^{er} est complété par un point (5) libellé comme suit : « (5) À l'annexe V figurent les lignes directrices sur l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance. »

3° L'intitulé de l'annexe V est libellé comme suit : « Annexe V Lignes directrices sur l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance ».

Art. 2. Notre Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse est chargé de l'exécution du présent règlement grand-ducal qui sera publié au Journal officiel du Grand-Duché de Luxembourg.

« **Annexe V**

Lignes directrices sur l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance

1. Fondements de l'acquisition du langage chez les enfants de 0 à 4 ans

a) L'acquisition du langage est une tâche complexe

L'acquisition du langage chez l'enfant est un processus complexe de très longue haleine, **étroitement lié au développement social, émotionnel, moteur et cognitif des enfants.**¹ Dans une large mesure, les enfants s'approprient la langue **de manière implicite et inconsciente**, c'est-à-dire sans l'intention consciente de vouloir apprendre une langue. Néanmoins, il s'agit d'un processus d'apprentissage actif qui

¹ Concernant les explications ci-après et pour des informations plus détaillées, voir p. ex. Jampert et al. 2011 ; Tracy 2008.

nécessite l'implication dynamique tant des enfants que des adultes : « Les compétences linguistiques des enfants se développent en rapport avec leurs perceptions et relations ainsi que dans le cadre de leurs activités. Lorsque les enfants observent attentivement et avec concentration, lorsqu'ils écoutent en ouvrant bien leurs oreilles, lorsqu'ils sont touchés au niveau émotionnel ou qu'ils agissent avec engagement et passion, alors ils sont également actifs sur le plan linguistique. »² Les enfants acquièrent donc la langue **dans le cadre de relations, de situations et d'interactions qui, à leurs yeux, revêtent une certaine importance**. Ils ne se l'approprient pas simplement dans son ensemble, mais travaillent, pour ainsi dire, simultanément sur plusieurs chantiers : ils se familiarisent avec la mélodie et le rythme d'une langue et s'exercent à produire des sons et des suites de sons (*prosodie*). Ils attribuent différentes significations à différents mots, les relient, et élargissent ainsi constamment leur vocabulaire (*vocabulaire*). Ils reconnaissent des structures grammaticales et règles et essaient de combiner différents mots ou types de mots jusqu'à ce qu'ils soient capables de former et d'enchaîner des phrases complexes (*grammaire*). Le développement de la langue va de pair avec celui de leurs mondes imaginaires et ils découvrent sans cesse de nouvelles significations et de nouveaux liens (*développement linguistique et cognitif*).

Finalement, ils apprennent également à utiliser la langue dans les interactions sociales, p. ex. pour nouer et renforcer des relations, s'écouter mutuellement et mener des dialogues et exprimer leur identité par des moyens linguistiques (*développement socio-communicationnel*). Compte tenu de la diversité et de la complexité de cette tâche, il n'est pas surprenant que le processus d'acquisition du langage **varie d'un enfant à l'autre** et qu'il n'évolue pas toujours de manière linéaire et continue. Certains enfants connaissent peut-être déjà un grand nombre de mots, mais ont cependant encore du mal à construire des phrases. D'autres, au contraire, sont certes particulièrement communicatifs et se servent de tous leurs outils verbaux et non-verbaux pour participer aux dialogues, mais ils doivent encore peaufiner leur prononciation et ils ne sont pas toujours faciles à comprendre correctement. Il n'est donc pas indiqué d'élaborer des normes trop strictes par rapport à l'âge pour mesurer les capacités des enfants et les comparer.³ Pourtant, il existe certaines **phases et étapes clés universelles** par lesquelles tous les enfants passent, et qui sont susceptibles de servir de repères aux professionnels du secteur.

L'acquisition du langage chez l'enfant est très complexe et implique différents domaines (prosodie, vocabulaire, grammaire, développement linguistique et cognitif et socio-communicatif). Toutefois, les enfants réussissent à gérer cette tâche de manière complètement intuitive et inconsciente, en s'impliquant dans des situations et structures relationnelles importantes à leurs yeux.

b) Les étapes de l'acquisition du langage par l'enfant

Déjà dans le ventre maternel, les bébés perçoivent **les sons et la mélodie de la ou des langues qui les entourent** et, dès leur naissance, ils réagissent tout particulièrement à la voix de leur mère. Au cours des premiers mois de leur vie, les enfants sont capables de distinguer les langues qu'ils entendent habituellement d'autres langues sur la base de la mélodie et du rythme. Les nourrissons déjà **utilisent leur**

² Jampert et al. (2011), p. 14

³ *ibid.*, p. 24

voix et leur langage corporel pour exprimer leur état d'âme et pour interagir avec leur entourage (p. ex. en criant, couinant, gazouillant, fredonnant, babillant, tendant leur corps, souriant, se détournant, etc.). Ils se servent intensément de leurs outils phonatoires comme la bouche, les lèvres et la langue, et explorent avec zèle l'univers des sons et mélodies. L'enfant s'efforce de plus en plus à imiter la sonorité, l'intonation et la mélodie de la ou des langues de son entourage.

Vers la fin de la première année de vie, **les premiers mots** commencent à se dégager de ces séquences sonores. L'enfant réalise désormais que grâce à ses modes d'expression verbaux et non-verbaux il est à même d'établir des relations avec son environnement, mais également que les propos de son entourage se réfèrent à des objets concrets. Il a acquis la **capacité de l'attention conjointe** et peut porter son attention simultanément sur son interlocuteur et un objet qui est le sujet de l'interaction. À l'aide de regards, de gestes et de monosyllabes (« là ») l'enfant est capable de diriger l'attention de son interlocuteur vers un objet déterminé et ainsi de signaler son intérêt pour l'objet en question.

Grâce à **des stratégies consistant p. ex. à observer et écouter, montrer du doigt et se tourner vers un objet, répéter et imiter, essayer et varier**, l'enfant s'approprie progressivement plus de mots qui, au début, ne correspondent pas encore forcément à ceux des adultes et dont l'utilisation peut encore s'avérer très créative (p. ex. « voiture » pour tout ce qui a des roues).

Vers la fin de leur deuxième année (entre l'âge de 18 et 24 mois), la plupart des enfants atteignent le **« seuil magique des 50 mots »**. Ce seuil réfère surtout aux mots qu'ils produisent eux-mêmes (y compris leurs propres créations), alors que, dans la plupart des cas, ils sont déjà capables de comprendre un nombre plus élevé de mots. Ensuite, c'est une véritable **« course au vocabulaire »** qui débute et c'est ainsi que le vocabulaire est systématiquement élargi et différencié au cours de la troisième année de vie. Différents types de mots viennent s'ajouter, notamment des verbes et des adjectifs (termes exprimant l'action et les attributs), mais également des articles (p. ex. le, la, un, une), des pronoms (p. ex. je, il, elle) et des prépositions (p. ex. sur, sous).

Parallèlement, le **développement de la grammaire** est stimulé ; entre l'âge de deux et trois ans, les enfants passent des premières associations de mots à des phrases simples et, finalement, à des phrases subordonnées. Ce faisant, ils découvrent que les mots peuvent revêtir différentes formes et qu'il faut les modifier en fonction de ce qui les entoure dans la phrase (p. ex. « je joue » et « nous jouons »). Ils s'essaient aux formes du passé, aux différents cas, à la formation du pluriel et aux verbes auxiliaires (p. ex. pouvoir, vouloir, devoir). Ce développement est réellement mis sur les rails dès l'âge de trois ans et est encore **largement approfondi à l'âge du préscolaire**. Par ailleurs, l'enrichissement ultérieur du vocabulaire, de même que le fait de parler d'événements passés, de projets futurs, d'objets ou d'actions non tangibles au moment présent, la capacité d'adopter une autre perspective et l'utilisation de la langue pour exprimer des états sentimentaux et des besoins, régler des conflits ou inventer des histoires imaginaires sont autant de **processus qui continueront à se développer sur une période prolongée**.

En dépit d'une importante variance, il existe des étapes que tout enfant parcourt tôt ou tard dans son processus d'acquisition du langage. Loin d'être clôturé dans les quatre premières années de la vie, ce dernier s'étend largement à l'âge préscolaire et scolaire.

c) L'acquisition du langage chez les enfants grandissant avec plusieurs langues

L'acquisition du langage chez les **enfants grandissant avec plusieurs langues ne se distingue pas fondamentalement** de celle des enfants ne grandissant qu'avec une seule langue.⁴ Ils vivent, pour chacune de leurs langues, les mêmes étapes que les enfants monolingues et utilisent les mêmes stratégies d'apprentissage afin de s'approprier leurs langues de manière accessoire et globale. La rapidité d'acquisition, le moment où ils commencent à parler, de même que le volume de leur vocabulaire ne sont pas systématiquement différents chez les enfants monolingues et plurilingues.⁵ La **variance est tout aussi grande** chez les enfants plurilingues que chez les enfants monolingues. Il arrive cependant que le processus d'acquisition se déroule à une intensité et à une rapidité différentes dans les diverses langues, de sorte qu'il existe **une langue plus forte et une langue plus faible**. Ceci dépend notamment des différents contacts de l'enfant avec la langue, de même que de l'importance émotionnelle des langues pour l'enfant.

Par ailleurs, les rapports entre les langues peuvent changer au cours de la vie, notamment en fonction des expériences linguistiques, du prestige de la langue ou du support apporté par l'entourage.⁶ Il n'est dès lors pas surprenant que, dans une première phase, le vocabulaire évolue de manière différenciée dans les différentes langues. Surtout lorsqu'un enfant entre plus tard ou moins intensément en contact avec une langue, il est tout à fait naturel qu'il y ait du retard à rattraper. Il ne faut donc pas interpréter des phases prolongées de « participation silencieuse » comme une incompétence des enfants, mais elles s'inscrivent dans la **gestion progressive, observatrice et attentive** d'une nouvelle situation. « Ne pas parler ne signifie pas ne pas comprendre, être silencieux *n'équivaut pas* à ne pas progresser. »⁷ Même les mélanges ou les emprunts, lorsqu'un mot n'est pas encore disponible dans une langue ou non accessible au moment même, **sont tout à fait normaux** - de même que les interférences, lorsque une structure grammaticale (p. ex. la position du verbe ou l'emplacement de l'adjectif) est transposée de la langue plus forte vers la langue plus faible.

Afin de se rapprocher davantage des exigences de la langue des adultes, les enfants ont surtout besoin **de temps, de patience et d'un riche apport dans l'ensemble de leurs langues**. Toutefois, il arrive également aux enfants plus âgés, aux adolescents et aux adultes plurilingues de passer d'une langue à une autre ou de mélanger les langues non pas par manque de connaissances, mais plutôt comme stratégie rhétorique plus ou moins consciente, par exemple afin de maintenir la fluidité du discours, de marquer différentes perspectives ou de négocier leur propre identité sociale. Ceci constitue un premier indice de la **plus-value cognitive et sociale du plurilinguisme**. Ainsi, les enfants plurilingues développent à un stade particulièrement précoce des compétences méta-linguistiques, c'est-à-dire qu'ils ont souvent plus de facilités à jouer de manière créative avec la langue et à réfléchir sur celle-ci.

Par ailleurs, le plurilinguisme précoce peut également avoir une influence positive sur l'acquisition d'autres langues, puisqu'il va généralement de pair avec une plus grande ouverture d'esprit et une plus grande flexibilité face à de nouvelles informations et situations de même qu'avec la mise en place d'une identité plurilingue et pluriculturelle.⁸

⁴ Voir Tracy (2007, 2008)

⁵ *ibid.*, p. 116

⁶ Voir également Jampert et al. (2011), p. 26-27 et p. 112

⁷ Tracy (2008), p. 197

⁸ Voir également Cook (2008)

Afin de pouvoir s'épanouir, cette plus-value nécessite cependant des **conditions avantageuses et valorisantes** soutenant activement les opportunités d'un plurilinguisme vécu.

Le processus d'acquisition du langage n'est pas fondamentalement différent chez les enfants monolingues et plurilingues. Le passage d'une langue à l'autre ou leur mélange font partie du développement naturel et sont également utilisés comme ressources par les adultes plurilingues. En présence de conditions favorables, le plurilinguisme peut déployer ses multiples avantages cognitifs et sociaux.

2. Principes fondamentaux de l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance

a) Éducation linguistique : une mission transversale dans le quotidien pédagogique

Le succès d'une éducation linguistique durable et centrée sur l'enfant dépend finalement dans une large mesure **de la qualification pédagogique et du comportement linguistique conscient des éducatrices et éducateurs** qui sont au quotidien en contact avec les plus petits dans les services d'éducation et d'accueil.⁹ Les professionnels du secteur ont par conséquent besoin de **connaissances approfondies sur l'acquisition du langage chez l'enfant** dans des conditions mono- et multilingues, connaissances qui doivent leur être transmises dans le cadre de mesures de formation initiale et continue. Par ailleurs, il leur faut disposer du temps et de l'espace nécessaires pour **observer attentivement le comportement linguistique de l'enfant** ainsi que pour **planifier et analyser leurs propres actions en matière de promotion des langues**. Le développement linguistique de l'enfant doit avant tout pouvoir se baser sur des **relations étroites et stables**, marquées par l'attention et le contact personnels de même que la volonté d'entrer en dialogue. Les adultes sont à la disposition des enfants **en tant que modèles linguistiques compétents et interlocuteurs intéressés** et font preuve à leur égard d'une attitude de dialogue ouverte, caractérisée par une grande sensibilité. Il n'est pas suffisant que les enfants entendent les adultes parler, c'est-à-dire qu'on parle **en leur présence**, il faut au contraire parler **avec eux**.

Les personnes de référence adultes aident l'enfant à appréhender le monde par la langue en le dotant des **rudiments linguistiques** sur lesquels il peut se fonder : ils articulent clairement et parlent à une vitesse appropriée, ils adaptent les termes employés au niveau de développement de l'enfant, accentuent ou répètent les parties de phrases importantes, réagissent aux propos de l'enfant en les confirmant et en les élargissant ou, le cas échéant, en les reformulant. De cette manière, ils fournissent à l'enfant le bagage linguistique nécessaire pour formuler d'autres propos et lui transmettent **des connaissances implicites sur les règles régissant la langue** : l'enfant reconnaît par exemple la structure de base de la syntaxe et prend conscience des délimitations entre les mots. Cette interaction requiert une **relation de confiance** et un **environnement familial et stimulant**.

En ce sens, l'éducation linguistique n'est pas une offre supplémentaire, mais **fait partie intégrante du quotidien pédagogique** ; elle a lieu partout et à tout moment. La langue est présente dans les moments de proximité émotionnelle, au moment de changer les couches, quand l'enfant est mis au lit, au réveil, lors des repas, des câlins ou des phases de jeu intenses. Il est important d'utiliser la langue pour décrire les situations du quotidien, de raconter aux enfants ce qu'on a l'intention de faire, ce qu'on est en train de faire avec eux, ce qu'on attend d'eux et ce qui se passera ensuite. Les éducatrices et éducateurs entrent avec les enfants dans un **dialogue qui accompagne leurs actions**. La gestuelle, la mimique et l'intonation jouent un rôle essentiel dans ce contexte. Il importe « que la langue véhicule *un message pertinent*, qu'elle

⁹ Voir également Thiersch (2007) ; Fried/Briedigkeit (2008) ; Reich (2008) ; Beller (2014)

sert à exprimer des expériences et sentiments significatifs, à raconter ce qui est intéressant et stimulant, y compris ce qui relève du passé ou est éloigné. »¹⁰

Il s'agit donc surtout d'éveiller **l'envie de parler, de créer des opportunités pour s'échanger par la parole, en prenant comme point de départ les intérêts et les compétences des enfants**. À cet égard, les propos erronés des enfants ne sont pas considérés comme des lacunes, mais renseignent plutôt sur les aspects de l'acquisition sur lesquels les enfants sont concentrés à ce moment-là.

En s'appuyant sur une relation étroite et marquée par la confiance réciproque, les adultes sont à la disposition des enfants en tant que modèles linguistiques compétents et entrent en dialogue avec eux. Ils fournissent aux enfants les rudiments linguistiques nécessaires pour qu'ils puissent appréhender activement le monde par la langue. Il s'agit donc surtout de véhiculer le plaisir de parler et de s'échanger sur des contenus pertinents pour les enfants. L'éducation linguistique n'est ainsi pas une offre supplémentaire, mais fait partie intégrante du quotidien pédagogique.

b) Méthodes et stratégies de l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance

Le tableau ci-dessous rappelle les principales stratégies de promotion et techniques de modélisation linguistiques (voire translinguistiques) :¹¹

La parole accompagne l'action	L'éducateur explique ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il entend faire. Il exprime également verbalement les activités et sensations de l'enfant. (p. ex. « <i>Maintenant, je vais changer ta couche. Ah, quel beau sourire. Je vois que tu es content.</i> »)
Manière de parler appropriée	L'éducateur s'exprime de manière naturelle, claire et correcte, à un rythme approprié et en adaptant le volume de sa voix. Il souligne ses propos par des gestes, l'expression verbale correspond à l'expression non-verbale. Il cherche le contact visuel avec les enfants et se met à leur niveau.
Présentation	L'éducateur utilise lui-même la forme visée aussi souvent que possible pour que les enfants puissent l'intérioriser. (p. ex. « <i>Le nounours est <u>sur</u> la table. Ton bonnet est <u>sur</u> le banc.</i> »)
Élargissement	Les propos de l'enfant sont repris et élargis et, le cas échéant, complétés. (p. ex. Marc : « <i>Chien court.</i> » / Educateur : « <i>Oui, le chien court très vite. Il veut attraper le lapin.</i> »)
Feedback correctif	Les propos incomplets et erronés ne sont pas explicitement corrigés par l'adulte qui ne signale pas la faute à l'enfant, mais reprend les propos correctement et les élargit. (p. ex. Ana : « <i>Je s'appelle Ana.</i> » / Educateur : « <i>Bonjour Ana. Moi, je m'appelle Erik. Comment vas-tu ?</i> »)
Ouverture linguistique et tolérance	Les propos exprimés dans les langues parlées en famille ne sont ni ignorés ni réprimés, mais perçus comme l'expression des intérêts, des besoins et des capacités linguistiques des enfants. L'éducateur peut également les reprendre pour les transposer dans la langue cible concernée. (p. ex. Pedro : « <i>Agua.</i> »)

¹⁰ Thiersch (2007), p. 15

¹¹ En référence à MENFP (2003)

	Éducatrice : « Ah, tu veux de l'eau ? Voilà, je te donne un gobelet d'eau. »)
Questions ouvertes	Les éducatrices reprennent les sujets abordés par les enfants et posent des questions qui les poussent à communiquer davantage. (p. ex. « Et qu'est-ce qui s'est passé ensuite ? » « Qu'est-ce qui te plaît dans cette histoire ? »)
Donner aux enfants l'occasion de se parler	L'éducatrice encourage également l'échange linguistique entre les enfants. (p. ex. Mara : « Camion rouge. » / Éducatrice : « Ah, tu veux jouer avec le camion rouge ! Tu peux demander à Tom de te donner le camion rouge. »)
Écouter avec intérêt, laisser le temps	Les éducatrices sont réceptives aux signaux et offres de dialogue des enfants. Ils les écoutent attentivement et avec intérêt, posent des questions, invitent les enfants à continuer à parler et leur laissent le temps de s'exprimer.
La langue décontextualisée	Les éducatrices utilisent aussi la langue pour parler du passé, de choses non présentes ou de projets futurs. Ils stimulent ainsi la faculté de l'enfant à décontextualiser, c'est-à-dire à utiliser la langue en dehors du contexte donné. (p. ex. « Peux-tu me décrire ta chambre à la maison ? »)
Stimuler les connaissances métalinguistiques et le contact avec la langue écrite	Les éducatrices stimulent l'acquisition de connaissances métalinguistiques en parlant de la langue aux enfants, en les encourageant à faire un emploi ludique de la langue, en leur signalant les caractéristiques des mots (p. ex. les rimes, les mots commençant par le même son, les mots courts ou longs...). Ils offrent aux enfants une première expérience avec l'aspect écrit de la langue en cultivant le rapport avec les livres, en leur faisant la lecture et en leur racontant des histoires, en les faisant raconter eux-mêmes des histoires basées sur des images etc.

c) Collaboration avec les familles

L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil **ne doit et ne peut pas se substituer à l'éducation linguistique dans la famille** ; elle vise plutôt à compléter et à renforcer l'acquisition des langues parlées à domicile par une attitude valorisante et des offres ciblées dans les différentes langues des enfants.¹² Les langues premières remplissent des fonctions importantes dans le monde social des enfants, elles constituent le **socle sur lequel reposent tous les processus ultérieurs d'apprentissage des langues et font partie intégrante de la personnalité** de chaque enfant.

Du point de vue pédagogique, il est donc conseillé de permettre aux enfants une **utilisation constructive des langues familiales** et de contribuer ainsi au **développement équilibré de leur plurilinguisme**. Cela signifie également que les propos des enfants dans leurs langues respectives ne doivent ni être ignorés ni réprimés, mais être considérés comme des contributions actives à l'éducation linguistique des enfants, comme une expression de leur intérêt et une démonstration de leurs possibilités linguistiques. Les séparations forcées de groupes d'enfants parlant la même langue ne sont pas non plus appropriées pour encourager l'envie de parler et la motivation d'apprentissage des enfants. Au contraire, l'attractivité des langues cibles peut être renforcée par un apport accru et un contact plus intense avec ces langues. La valorisation du plurilinguisme permet d'éveiller **l'intérêt des enfants pour la diversité linguistique**, d'encourager leur ouverture d'esprit et leur acceptation vis-à-vis d'autres langues, des personnes qui parlent ces langues ainsi que de leurs contextes culturels diversifiés. Au-delà de la valorisation, **l'implication étroite des parents et le développement conséquent d'un partenariat éducatif** contribuent largement à l'acquisition et au développement des premières langues. Ainsi, les éducatrices peuvent, dans le cadre d'un entretien approfondi au moment de l'inscription et lors d'une phase d'adaptation intensive,

¹² Reich (2008), p. 35

recueillir des informations sur les pratiques linguistiques dans la famille et le développement de l'enfant dans la ou les premières langues, alors que les parents peuvent, quant à eux, profiter des suggestions de la part du service d'accueil pour l'éducation linguistique au sein de la famille. L'on pourrait envisager de prêter et de distribuer des livres d'enfants, du matériel de jeu ou encore des brochures d'information en plusieurs langues afin d'enrichir l'**éducation linguistique au sein de la famille**. Les histoires racontées ou lues au service d'accueil peuvent être narrées dans la langue de la famille à la maison. Inversement, le service d'accueil peut proposer des mots de bienvenue, chansons, petites rimes ou histoires dans les langues parlées à la maison. Inviter des natifs, comme des conteurs professionnels dans les différentes langues ou des parents engagés encadrant une activité au sein du service d'accueil permet un **contact authentique et personnel** avec les langues. Les éducateurs plurilingues ne devraient pas non plus hésiter à faire intervenir leurs propres ressources linguistiques. Ce faisant, ils contribueraient à la fois à une meilleure communication avec les parents et à l'éducation linguistique et culturelle des enfants. Les éducateurs servent à cet égard également de **modèles linguistiques aux enfants** et montrent, par leur comportement, comment le plurilinguisme compétent peut être vécu au quotidien.

L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil soutient et complète l'éducation linguistique au sein de la famille. La valorisation des langues familiales de tous les enfants permet à ceux-ci de vivre leur plurilinguisme de manière constructive et d'éveiller leur intérêt pour la diversité linguistique. La mise en place d'un partenariat éducatif avec les parents peut enrichir l'éducation linguistique tant au sein de la famille que dans le service d'accueil.

3. Plurilinguisme et intégration sociale dans l'éducation non formelle de la petite enfance

a) Le multilinguisme au Luxembourg : une réalité ancrée dans la vie quotidienne

En maints endroits du monde, les migrations internationales et la mondialisation accrue ont fait en sorte que la diversité linguistique n'a cessé de se développer.

Dans un document de synthèse de l'UNESCO sur l'éducation dans des contextes multilingues, le multilinguisme est décrit comme le **mode de vie normal** dans la plupart des sociétés modernes – et non comme un problème qu'il convient de résoudre.¹³ À cet égard, la situation linguistique au Luxembourg ne constitue donc pas un cas exceptionnel – la « super-diversité »¹⁴ linguistique et culturelle y est depuis longtemps une réalité. Il s'agit d'une situation complexe et dynamique dans laquelle les différentes langues « coexistent, cohabitent et se confrontent »¹⁵. Ceci ne se limite bien entendu pas aux trois langues officielles, le luxembourgeois, le français et l'allemand, mais concerne également le nombre croissant des langues de la migration et des familles, dont notamment le portugais, voire l'anglais comme langue de la coopération économique et politique internationale.¹⁶

Le Grand-Duché semble cependant présenter la particularité de ne jamais s'être vu comme un pays « unilingue » et le multilinguisme est considéré, depuis longtemps, comme une **caractéristique essentielle de l'identité** des Luxembourgeois.¹⁷ Le multilinguisme n'y est pas l'exception, mais marque de diverses manières la vie quotidienne de tous ceux qui vivent et travaillent au Luxembourg. Le cadre européen commun de référence pour les langues permet dans ce contexte de faire la distinction entre le **multilinguisme, au niveau de la société**, et le **plurilinguisme, au niveau de l'individu**.¹⁸ Afin de participer avec succès à une société multilingue marquée par la coexistence de différentes langues, les membres de la société ont besoin d'une **compétence plurilingue** individuelle.

À cet effet, les ressources culturelles et linguistiques acquises à des moments et dans des contextes différents ne sont pas classées dans des compartiments strictement séparés, mais forment « plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans différentes situations, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différents aspects de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. »¹⁹ Le développement de cette compétence linguistique représente un **processus qui se poursuit tout au long de la vie** ; il commence à la maison pour s'étendre ensuite à tous les domaines de la vie ainsi qu'à tous les contextes d'apprentissage et d'éducation formels et non formels. L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil de la petite enfance se situe également dans ce **contexte du plurilinguisme vécu** et contribue de manière essentielle à la capacité des enfants à développer et à élargir dès le début des ressources linguistiques diversifiées.

Au Luxembourg, le multilinguisme n'est pas l'exception, mais constitue une réalité ancrée dans la vie quotidienne. Celle-ci concerne, en dehors des trois langues officielles, le luxembourgeois, le français et l'allemand, également le nombre

¹³ UNESCO (2003), p. 12

¹⁴ Vertovec (2007)

¹⁵ MENFP (2008), p.12

¹⁶ Horner/Weber (2008)

¹⁷ Gilles et al. (2010)

¹⁸ COE (2001) ; voir également Brachmond (2015)

¹⁹ COE (2001), p. 11

croissant des langues de la migration et des familles. L'éducation non formelle de la petite enfance se déroule dans ce contexte multilingue et contribue très tôt au développement de compétences plurilingues essentielles pour le succès de l'intégration et la participation sociale.

b) Les langues dans le système d'éducation et les structures d'accueil luxembourgeois

Les défis liés au multilinguisme sont particulièrement manifestes dans le système éducatif luxembourgeois, où les élèves, doté(s) de compétences individuelles dans leur(s) langue(s) d'origine, se trouvent confronté(e)s au **trilinguisme institutionnel**, qu'ils doivent s'approprier pas à pas. Notamment pendant les premières années de l'enseignement fondamental (éducation précoce et éducation préscolaire), la **langue luxembourgeoise** continue à être considérée comme un facteur d'intégration primordial, un moyen facilitant la compréhension mutuelle dans un contexte marqué par un pluralisme linguistique croissant. Compte tenu de sa parenté avec l'allemand, on lui reconnaît en plus une « fonction de tremplin » pour **l'acquisition de l'allemand écrit**.²⁰ Or, l'enseignement en allemand ne peut pas non plus se fonder sur des connaissances homogènes au niveau du luxembourgeois et doit tenir compte du **plurilinguisme des élèves**. Le nombre d'enfants parlant le luxembourgeois comme première langue ne cesse de diminuer : Pendant l'année scolaire 2014/2015, ils ne représentaient que 36 % au niveau de l'éducation préscolaire.²¹ À l'école fondamentale, l'alphabétisation en allemand au cycle 2.1 est suivie un an plus tard par l'introduction de **la langue française** (cycle 2.2), dont l'écrit est enseigné dès le cycle 3.1. Cet **enchaînement rapide des langues**, combiné à l'augmentation constante du nombre de langues d'origine différentes et à la diminution du nombre d'enfants parlant le luxembourgeois, l'allemand ou le français comme première langue, peut se transformer en **obstacle lors du processus d'apprentissage** : « Le multilinguisme du système éducatif luxembourgeois représente un défi linguistique majeur pour les élèves, en particulier pour ceux et celles qui doivent au préalable s'approprier les langues d'enseignement. »²² Ainsi les différentes épreuves de performances scolaires de grande envergure – telles que PISA, PIRLS ou ÉpStan – ont permis de constater de façon récurrente une **corrélation entre le contexte linguistique et les performances scolaires**.²³ Il serait toutefois prématuré d'attribuer les écarts de performance au seul contexte linguistique des élèves. Les constats résultant des études internationales et nationales ne cessent de souligner que ce n'est pas en premier lieu la langue qui représente le facteur déterminant pour le succès ou l'échec scolaire, mais **l'interaction entre plusieurs facteurs, tant liés au contexte migratoire que socio-économiques**.²⁴

Le **développement et la qualification de l'éducation non formelle de la petite enfance** au cours des dernières années ont notamment été animés par la volonté d'offrir aux enfants de meilleures opportunités dès l'entame de leur parcours scolaire et de compenser dans la mesure du possible les inégalités des ressources dues aux contextes socio-économiques et migratoires.²⁵ Un rôle déterminant a été reconnu à cet égard au développement linguistique précoce.²⁶ À l'instar de ce qui se fait à l'école, des efforts accrus sont entrepris afin d'établir des **accès orientés davantage sur les ressources**.²⁷ Dans ce sens, l'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance constitue un moyen important permettant de faire face aux défis de la situation linguistique complexe.

²⁰ MENFP (2008), p. 16 ; Freiberg/Hornberg/Kühn (2007), p. 198

²¹ MENJE (2016), p. 90

²² Ugen et al. (2013), p. 112

²³ P. ex. Berg et al. (2007) ; MENFP/Université du Luxembourg (2013) ; Martin/Ugen/Fischbach (2015)

²⁴ Voir Hadjar et al. (2015) ; Muller et al. (2015)

²⁵ Achten/Horn/Schronen (2009)

²⁶ P. ex. Freiberg/Hornberg/Kühn (2007) ; Berg/Ferring/Weis (2008)

²⁷ Voir Berg et al. (2011) ; MENJE (2015)

Pour beaucoup d'enfants, le système éducatif multilingue tel qu'il existe au Grand-Duché représente un défi de taille. L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil qui, elle, vise à développer les compétences linguistiques en les intégrant dans le quotidien et en encourageant une approche globale, peut ainsi considérablement contribuer à une plus grande égalité des chances.

Éléments-clés de l'éducation plurilingue dans l'accueil de la petite enfance

L'éducation plurilingue dans les services d'éducation et d'accueil a pour objectif d'offrir aux enfants une éducation linguistique de qualité afin de les préparer au mieux aux défis du système éducatif multilingue luxembourgeois et à la participation à une société hétérogène. Elle s'inscrit dans le champ d'action « langue, communication et médias » du cadre de référence national sur l'éducation non formelle et repose sur trois piliers fondamentaux : l'éducation linguistique au sens strict, le partenariat éducatif avec les parents et la mise en réseau avec l'environnement social, culturel et scolaire.

I. Éducation linguistique : Le développement de ressources plurilingues dès le départ

Le travail éducatif au niveau des langues repose non seulement sur la valorisation des langues parlées en famille, mais également sur *l'introduction du luxembourgeois et du français*. La familiarisation précoce avec la langue luxembourgeoise offre notamment aux enfants ne parlant pas ou peu le luxembourgeois à la maison plus de possibilités et de temps pour développer des compétences dans cette langue. Ceci permet de créer des bases solides pour l'acquisition de l'allemand à l'école fondamentale. En même temps, le contact précoce, pratique et ludique avec la langue française permet un accès plus naturel et décontracté à cette langue, notamment pour les enfants de langue luxembourgeoise ou pour les enfants ne parlant pas le français à la maison. Ainsi, les enfants sont mieux préparés aux défis posés par le multilinguisme de l'école et de la société luxembourgeoises. De cette manière, tous les enfants profitent d'une offre linguistique diversifiée adaptée à leurs besoins individuels et prenant appui sur les ressources linguistiques existantes.

II. Partenariat éducatif avec les familles

La valorisation et la promotion des *langues parlées en famille de tous les enfants* jouent dans ce contexte également un rôle fondamental, tant pour le développement socio-émotionnel des enfants que pour l'acquisition des futures compétences linguistiques. La valorisation du plurilinguisme permet d'éveiller l'intérêt des enfants pour la diversité linguistique et d'encourager leur ouverture d'esprit et leur acceptation vis-à-vis d'autres langues et cultures. Au-delà de la valorisation, l'implication étroite des parents et le *développement conséquent d'un partenariat éducatif* contribuent largement au développement ultérieur des langues premières. L'éducation linguistique dans les services d'éducation et d'accueil ne doit et ne peut pas se substituer à l'éducation linguistique au sein de la famille ; elle a plutôt pour vocation de compléter et d'enrichir le travail éducatif des familles par une attitude valorisante, des échanges permanents et des offres ciblées visant à impliquer les parents de manière active dans le quotidien des services d'éducation et d'accueil.

III. Une mise en réseau avec l'environnement social, culturel et scolaire

L'appropriation de ressources linguistiques au cours de la petite enfance constitue le socle sur lequel tous les processus éducatifs ultérieurs vont se greffer. La *cohérence et la continuité* entre les différentes étapes du parcours éducatif, de même que *l'organisation des transitions* entre les différents domaines de la vie des enfants revêtent dès lors une importance particulière. Pour cette raison, la mise en réseau avec les structures éducatives formelles constitue un autre pilier important de l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance. La collaboration avec les services sociaux, médicaux et thérapeutiques peut en outre aider à prévenir et à identifier à un stade précoce d'éventuels besoins spécifiques. Le contact régulier avec les offres culturelles dans le sillage des services d'éducation et d'accueil vient enrichir le travail éducatif dans le domaine des langues et permet d'élargir constamment l'horizon des enfants et les expériences qu'ils vivent. »

Bibliographie

- Achten, Manuel/Horn, Nicole/Schronen, Danielle (2009). Kindertageseinrichtungen. In: Helmut Willems/Georges Rotink/Dieter Ferring/Jean Schoos/Mill Majerus/Norbert Ewen/Marie Anne Rodesch-Hengesbach/Charel Schmit (Hrsg.), Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg. Volume 2. Luxemburg: Saint-Paul, p. 691-698.
- Beller, Simone (2014). ESIA: Erzieherfortbildung zur sprachlich-interaktiven Anregung. Evaluation langfristiger Effekte bei pädagogischen Fachkräften und Kindern. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Berg, Charles/Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter/Reding, Pierre/Valtin, Renate (Hrsg.) (2007). Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann.
- Berg, Charles/Ferring, Dieter/Weis, Christiane (Hrsg.) (2008). Sprachförderung in der frühen Kindheit: Ergebnisse eines INSIDE-Workshops. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Berg, Charles/Kneip, Nico/Sahr, Romain/Weis, Christiane (2011). Changing Educational Competences in a Context of Language Diversity: Luxembourg Related Outcomes from a European Project. Luxemburg: Université du Luxembourg.
- Brachmond, Robi (2015). Multi- und Plurilingualität der Sprachensituation Luxemburgs: Aus dem Blickwinkel der formalen Bildung. In: MENJE (Hrsg.), Beiträge zur plurilingualen Bildung. (Non-formale Bildung in früher Kindheit und im Schulalter, Band 3). Luxemburg: MENJE, p. 9-14.
- COE – Council of Europe (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Strasbourg: COE.
- Cook, Vivian J. (2008). Second Language Learning and Language Teaching. 4th edition. London: Edward Arnold.
- Freiberg, Martin/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter (2007). Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In: Charles Berg/Wilfried Bos/Sabine Hornberg/Peter Kühn/Pierre Reding/Renate Valtin (Hrsg.), Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand: Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann, p. 169-218.

- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008). Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gilles, Peter/Seela, Sebastian/Sieburg, Heinz/Wagner, Melanie (2010). Sprachen und Identitäten. In: IPSE – Identités, Politiques, Sociétés, Espaces (Hrsg.), Doing Identity in Luxembourg: Subjektive Aneignungen – institutionelle Zuschreibungen – sozio-kulturelle Milieus. Bielefeld: transcript, p. 63-104.
- Hadjar, Andreas/Fischbach, Antoine/Martin, Romain/Backes, Susanne (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, SCRIPT/Université du Luxembourg, FLSHASE (Hrsg.), Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg: MENJE/Université du Luxembourg.
- Horner, Kristine/Weber, Jean-Jacques (2008). The language situation in Luxembourg. In: Current Issues in Language Planning, Vol. 9, Nr. 1, p. 69-128.
- Jampert, Karin/Thanner, Verena/Schattel, Diana/Sens, Andreas/Zehnbauer, Anne/Best, Petra/Laier, Mechthild (Hrsg.) (2011). Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei. Weimar und Berlin: verlag das netz.
- Martin, Romain/Ugen, Sonja/Fischbach, Antoine (Hrsg.) (2015). Épreuves Standardisés: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013. Luxemburg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Grand-Duché de Luxembourg (2008). Bildungsstandards Sprachen: Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen. Luxemburg: MENFP.
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)/Université du Luxembourg, Unité de Recherche Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) (Hrsg.) (2013). PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg: MENFP/Université du Luxembourg.
- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Grand-Duché de Luxembourg (Hrsg.) (2015). Beiträge zur plurilingualen Bildung. Luxemburg: MENJE.
- MENJE – Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Service des Statistiques et Analyses (2016). Chiffres Clés de l'Éducation Nationale. Schuljahr 2014/15. Luxemburg: MENJE.
- Muller, Claire/Reichert, Monique/Gamo, Sylvie/Hoffmann, Danielle/Hornung, Caroline/Sonnleitner, Philipp/ Wrobel, Gina/Martin, Romain (2015). Kompetenzunterschiede aufgrund des Schülerhintergrundes. In: Romain Martin/Sonja Ugen/Antoine Fischbach (Hrsg.), Épreuves Standardisés. Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011-2013. Luxemburg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET), p. 35-56.
- Reich, Hans H. (2008). Sprachförderung im Kindergarten: Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar und Berlin: verlag das netz.

- Thiersch, Renate (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, p. 9-30.
- Tracy, Rosemarie (2007). Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Tanja Anstatt (Hrsg.), Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Attempto, p. 69-92.
- Tracy, Rosemarie (2008). Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. (Zweite, überarbeitete Auflage). Tübingen: Francke.
- Ugen, Sonja/Martin, Romain/Böhm, Bettina/Reichert, Monique/Lorphelin, Dalia/Fischbach, Antoine (2013). Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen. In: Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT)/Université du Luxembourg, Unité de Recherche Educational Measurement and Applied Cognitive Science (EMACS) (Hrsg.), PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg: MENFP/ Université du Luxembourg, p. 100-113.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2003). Education in a Multilingual World. Paris: UNESCO.
- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, Vol. 30, Nr. 6, p. 1024-1054.

Exposé des motifs

Le règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes » est une prise en exécution de l'article 31 de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse. Aux termes de l'article 31 de la loi le cadre de référence national « Education non formelle des enfants et des jeunes » est élaboré par une commission du cadre de référence et arrêté par règlement grand-ducal.

Le projet de loi a pour objet de modifier le règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes » afin de compléter le cadre de référence national par une annexe V portant sur les lignes directrices sur l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance, qui fut élaboré préalablement par la commission du cadre de référence.

Le cadre de référence national constitue la pièce maîtresse de la mise en place de l'assurance qualité dans le travail avec les enfants dans les structures d'accueil pour enfants agréées par l'Etat et qui sont bénéficiaires des aides accordées dans le cadre de la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

Le programme d'éducation plurilingue s'adresse aux jeunes enfants âgés de plus d'un an et de moins de quatre ans et n'ayant pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire.

L'article 38bis (1) alinéa 3 de ladite loi prévoit que le soutien à l'éducation plurilingue est versé directement aux prestataires d'un service d'éducation et d'accueil fournissant des prestations dans le cadre du programme d'éducation plurilingue et à condition pour ce dernier de se soumettre au cadre qualitatif défini par la loi. Le programme d'éducation plurilingue, qui est défini par l'article 38ter de ladite loi, comprend trois champs d'action parmi lesquels figure le développement des compétences langagières des enfants dont les lignes directrices sont établies par le complément à l'annexe I du cadre de référence « Éducation non formelle des enfants et des jeunes ».

Ces lignes directrices guident les prestataires du chèque-service accueil et le personnel d'encadrement dans la mise en place des instruments de qualité qui cadrent leur action en faveur du développement langagier et du soutien des compétences linguistiques de la petite enfance pendant la durée de leur accueil au sein des structures concernées.

Commentaire des articles

Article 1^{er}. L'article 1^{er} du règlement grand-ducal a pour objet de modifier le règlement grand-ducal du 28 juillet 2017 portant établissement du cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes » avec l'objectif d'intégrer les lignes directrices sur l'éducation linguistique dans l'accueil de la petite enfance dans le cadre de référence national « Éducation non formelle des enfants et des jeunes ». Ces lignes directrices, qui ont été adoptées par la commission du cadre de référence (qui est définie par le règlement grand-ducal du 27 juin 2016 concernant l'assurance de la qualité dans l'activité de l'assistance parentale, dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants et dans les services pour

jeunes Mémorial A n°130 du 18 juillet 2016 page 2256), font partie du dispositif assurance de la qualité mis en place par la loi modifiée du 4 juillet 2008 sur la jeunesse.

Article 2. Sans commentaire.
