



LIBRES COURS
REGARDS
SUR L'ÉDUCATION

Sous la direction de
Brahim Azaoui et Frédéric Torterat

La petite enfance au prisme du divers

Plurilinguisme et multimodalité
en crèche et à l'école maternelle

PUG

Cet ouvrage s'interroge sur la place de la diversité linguistique et culturelle chez les enfants de 0 à 5 ans, et la manière dont celle-ci se traduit dans des structures de petite enfance en pleine évolution : reconfiguration de l'accueil, priorité donnée à l'éveil, prise en compte des parcours familiaux, etc.

Les auteurs étudient les pratiques et les savoirs mobilisés pour l'acquisition du langage et le suivi des apprentissages, notamment chez les enseignants. Quelle place est accordée aux langues des familles ? Comment inclure la diversité dans les crèches dans un souci de sensibilisation à l'altérité ? Quelle place occupent le corps et la multimodalité dans les échanges avec des enfants qui ne parlent pas la même langue ? Quelles stratégies sont mobilisées par les intervenants dans le souci d'un échange ouvert à l'altérité ?

Autant de questions qui éclaireront la pratique des éducateurs et des accompagnants de la petite enfance, ainsi que les étudiants et chercheurs en sciences de l'éducation.

Contribuent à l'ouvrage : Joëlle Aden, Isabelle Audras, Nathalie Auger, Brahim Azaoui (dir.), Francis Bangou, Marie-Noëlle Dabestani, Valentin Dettling, Ann Devitt, Christelle Dodane, Nóirín Hayes, Lisa Jacquey, Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Linas Jašinauskas, Jolita Kudinovienė, Florence Lacroix, Françoise Leclaire, Máire Mhic Mhathúna, Nathalie Pepiot-Gandeel, Marie Potapushkina, Véronique Rivière, Frédéric Torterat (dir.), Marion Voillot.

Brahim Azaoui est maître de conférences en didactique des langues à la faculté d'éducation de l'université de Montpellier, et membre permanent du Lirdef. Professeur à l'université de Montpellier et directeur adjoint du Lirdef, **Frédéric Torterat** mène des travaux sur les processus d'acquisition et de socialisation du jeune enfant.



Presses universitaires de Grenoble
15, rue de l'Abbé-Vincent - 38600 Fontaine
www.pug.fr

ISBN 978-2-7061-5577-2 (e-book PDF)
ISBN 978-2-7061-5578-9 (e-book ePub)

La petite enfance
au prisme du divers

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du code de la propriété intellectuelle.

Cet ouvrage a été publié avec le soutien de la DGLFLF, de l'Inspe de l'académie de Montpellier, et de la Faculté d'éducation, Université de Montpellier/LIRDEF.

Conception graphique de la couverture : Corinne Tourasse

Maquette intérieure : Catherine Revil

Correction : Sarah Fontaine-Demay

Mise en page : Soft Office

© Presses universitaires de Grenoble, juin 2024

15, rue de l'Abbé-Vincent

38600 Fontaine

www.pug.fr

ISBN : 978-2-7061-5577-2 (*e-book PDF*)

ISBN : 978-2-7061-5578-9 (*e-book ePub*)

L'ouvrage papier est paru sous la référence ISBN 978-2-7061-5260-3

Sous la direction de Brahim Azaoui et Frédéric Torterat

La petite enfance au prisme du divers

Plurilinguisme et multimodalité
en crèche et à l'école maternelle

PUG

**La collection « Regards sur l'éducation »
est dirigée par Pascal Bressoux.**

Comité éditorial :

Xavier Dumay (université Catholique de Louvain-La-Neuve)
Céline Darnon (université Blaise-Pascal de Clermont-Ferrand)
Dominique Lafontaine (université de Liège)

DANS LA MÊME COLLECTION

- Maryse Bianco, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, 2015
- Marie-Laure Viaud, *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université, des années 1950 à 2010*, 2015
- Michel Grangeat (dir.), *Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation. Des formations et des pratiques de classe*, 2013
- Alain Fernex & Laurent Lima (eds), *To be a student within the Bologna process. New insights in process and studies outcomes*, 2012
- Laurent Cosnefroy, *L'Apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation. Déontologie et identité*, 2011
- Daniel Bloch, *École et démocratie. Pour remettre en route l'ascenseur économique et social*, 2010
- Laurence Filisetti, *La Politesse à l'école. Une compétence sociale pour réussir?*, 2009

Préface

VÉRONIQUE RIVIÈRE
UNIVERSITÉ LYON 2, UMR ICAR

La didactique des langues et du français, la sociolinguistique ou la linguistique appliquée aux contextes éducatifs se sont développées à partir de contextes et de publics que l'on pourrait qualifier de « life-span », c'est-à-dire tout au long de la vie, dans le champ scolaire, universitaire, professionnel, comme Rivière et Blanc l'avaient envisagé dans l'ouvrage de 2019, *Observer la multimodalité en situations éducatives*. Mais il manquait indubitablement un épisode à cette dimension « life-span », celle des débuts de la vie. Certes, il y a des travaux sur le développement multimodal du langage chez l'enfant et on pense en premier aux travaux fondateurs de Bruner (1983) et de Tomasello (1988) qui, déjà, articulaient multimodalité et acquisition du langage. Nous pouvons également compter les travaux importants sur la socialisation langagière des jeunes enfants, dans son volet francophone, par exemple avec les travaux de M. Laparra et P. Margolinas (2016) ou dans son volet anglophone, par exemple avec les travaux de B. Schieffelin et E. Ochs (1984). Néanmoins, le public des tout-petits (crèche, toute petite section, maternelle) n'est que peu étudié du point de vue de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que de l'éducation plurilingue, et encore moins du point de vue la multimodalité (voire toutefois en sémiotique sociale, le travail sur les dessins d'enfants de G. Kress). De manière générale, l'articulation entre ces deux champs apparaît toutefois comme un parent pauvre de la littérature scientifique (à l'exception notamment de Saint-George et Weber, 2013), a fortiori concernant le public concerné par cet ouvrage. Il semble donc qu'ici un manque est réparé.

Dans le volume coordonné par B. Azaoui et F. Torterat, les premiers moments de la vie, l'entrée dans le langage des petits, sont abordés « au prisme du divers ». Nous pourrions dire « au prisme du superdivers » ou du « divers, puissance x ». L'adjectif « superdivers » peut ici renvoyer au concept de « superdiverté » de Vertorec (2007), désignant la pluralité sociale marquant les sociétés actuelles, en termes de mobilités, de pratiques ou de relations sociales. Mais la lecture

de l'ouvrage inspire plutôt ce terme de « superdivers », du point de vue des ressources. Ce terme de « ressource » revient de très nombreuses fois dans les différentes études présentées, et il en constitue bien, selon nous, le terme clé. La petite enfance est visitée du point de vue de la pluralité des supports que l'environnement social fournit aux enfants, dans une logique développementale et socialisante, mais également du point de vue du rapport aux ressources que les grands et les petits construisent et développent pour faire sens et culture, ainsi que la part prise par chacun pour les rendre accessibles ou se les approprier. Ces ressources sont d'abord langagières, langage verbal et non verbal, interactions, langues premières et secondes ; elles sont aussi sémiotiques, matérielles, symboliques ; mais elles sont surtout produites, reproduites, mobilisées, transformées et échangées en contexte. En allant à rebours des pratiques et ressources monogérées et verbo-centrées, l'ouvrage montre bien l'enjeu du divers pour les tout-petits : ancrage dans une culture familiale et linguistique première, développement corporel, de l'imaginaire et des émotions, autonomisation par rapport aux parents, apprentissage de normes socioscolaires, etc. La multimodalité et le plurilinguisme sont considérés comme les pierres de touche du lien entre la première sphère de socialisation et la seconde, voire troisième sphère de socialisation.

Enfin, l'ouvrage rend bien compte, de manière plus souterraine certes, mais tout aussi intéressante, des dilemmes et défis qui se jouent pour l'institution (crèche ou école) et les professionnels, dans l'articulation entre inclusion sociale et scolaire des jeunes enfants et de leur famille, plus ou moins francophones, plus ou moins arrivés récemment en France, et attentes de la communauté éducative. L'intention et les efforts de valorisation des langues premières, d'hospitalité, d'intercompréhension, les incitations à participation des familles à la vie de l'école peuvent se heurter à la résistance, au retrait, à la distance des familles, mais également à l'enjeu de normativité propre aux institutions d'accueil. Les multiples expériences, dont le livre rend compte, invitent le lecteur à s'interroger, sur la façon de nommer les langues, de désigner les répertoires langagiers, de leur faire une place ordinaire et commune et non plus extraordinaire, sur la manière d'interagir avec la famille des enfants. Et il semble que, justement, la mobilisation et la diversification des formes de communication, plus multimodales (images, applications numériques, spatialité, représentations graphiques), sont aussi une réponse (parmi d'autres) à ces défis et dilemmes, puisqu'ils sont les instruments du sens commun et donc de la cohésion sociale. Ainsi si la multimodalité et le plurilinguisme sont au prisme du divers, l'ouvrage met aussi le divers au prisme de la multimodalité et du plurilinguisme.

La petite enfance au prisme du divers : présentation du volume

BRAHIM AZAOUI ET FRÉDÉRIC TORTERAT

Le mot « diversité », souvent utilisé pour traduire le terme aristotélien *ἑτερος* (hétéros. cf. Lalande, 1956) et renvoyant par extension étymologique à l'altérité (Jacob, 1998), semble faire partie de ces concepts qui ne gagnent en clarté que lorsqu'ils sont spécifiés par un qualificatif (Wieworka, 2008). En témoignent des formules telles que « diversité ethnique », « diversité linguistique », « diversité culturelle » ou « sociale », par moments mobilisées au service d'enjeux plus politiques que philosophiques ou pédagogiques (Sénac, 2012). De ce fait apparaît, selon les cas, une forme de cloisonnement parmi les significations qu'on attribue au paradigme qu'il recouvre, voire à ce qu'il présuppose. Dans la mesure où l'on peut considérer « les catégories comme constitutivement poreuses, relationnelles, historiquement situées et construites » (Debono *et al.*, 2013, § 1), ces formules quasi consacrées, utilisées ici et là comme des étiquettes variablement réductrices, conduisent à une sorte d'aporie.

En l'occurrence, la conception proprement *diversitaire* de la diversité (Castellotti, 2015 ; Debono *et al.*, 2013) incite à penser autrement le tissage entre les catégories, et donc à les aborder dans leur complexité (Morin, 1990) inhérente à notre environnement. Elle offre ainsi une alternative intéressante en ce qu'elle propose une « conception de la relation [qui] pose la diversité comme base fondamentale de l'humain » (Castellotti, 2015, § 10) ; l'humain étant d'ailleurs, pour peu qu'on doive le rappeler, « non réductible aux aspects langagiers » (*ibid.*).

C'est une telle perspective *diversitaire*, que l'on pourra dire « augmentée » (Azaoui, 2021) pour considérer également les modes non linguistiques (c'est-à-dire, ce qui relève notamment des phénomènes corporels ou matériels), qui anime cet ouvrage. Les contributions permettent de croiser en effet différentes manières d'appréhender la diversité dans le contexte spécifique de la petite

enfance en envisageant ce domaine de réflexion dans sa multidimensionnalité. Le présent volume réunit des textes traitant de la diversité à partir de deux entrées *a priori* sans lien apparent : plurilinguisme et multimodalité. Pourtant, il s'inscrit dans les pas d'ouvrages tels que *Multilingualism and Multimodality. Current challenges for educational studies* (Saint-Georges et Weber, 2013) qui appelle à combiner ces perspectives. Cet ouvrage-ci relève ce défi en tissant des liens entre diverses formes d'hétérogénéité. Qu'elles soient socioculturelle, linguistique ou sémiotique, elles constituent l'essence de notre monde et, de fait, le quotidien des enfants et des adultes les accompagnant, *a fortiori* dans un monde où mutations et transitions s'accroissent, au gré de mouvements qui nécessitent de constantes réadaptations (Tortérat et Azaoui, 2021). Dans cette vue, ce volume participe au retravail d'une perception homogène des échanges, des pratiques professionnelles et des apprentissages (Azaoui, 2021 ; Saint-Georges *et al.* 2017).

Cette ouverture plurielle, sensible aux aspects (non) linguistiques, apparaît comme primordiale quand il s'agit de s'intéresser à de jeunes enfants dont l'interaction avec l'environnement matériel et humain est multisensorielle (Bruner, 1983 ; Stern, 1989) et de plus en plus plurilingue (Azaoui, 2023 ; Couëtoux *et al.*, 2010 ; Hélot & Rubio, 2013). Les ressources langagières ou non dont disposent les enfants pour communiquer peuvent être considérées comme constituant un répertoire pantosémiotique unique (Azaoui, 2024). Celui-ci n'établit aucune frontière étanche entre ces ressources mobilisées par les enfants selon leurs besoins de communication. Lorsqu'ils sont bilingues, ces derniers peuvent alterner entre les langues selon les interlocuteurs et la situation, tout en communiquant des informations par les mimiques, les gestes ou le regard (voir par exemple les ressources plurilingues et multimodales déployées par certains enfants comme Cléo, dans Dodane et Azaoui, dans l'ouvrage, ou Antoine, dans Benazzo et Morgenstern, 2017, p. 191).

Dès lors, comprendre le monde des enfants, hétérogène du fait des profils d'enfant, les langues et cultures en présence, les environnements ou encore les ressources utilisées, requiert de retenir une approche multimodale soucieuse de considérer la diversité de ces usages langagiers.

Les contributions que l'on trouvera dans ce volume mettent au cœur de leur réflexion cette diversité sémiotique, incluant parmi d'autres les signes et ressources linguistiques, corporels, matériels, graphiques et textuels. Elles se proposent à cet égard de discuter des pratiques et des savoirs mobilisés en matière d'acquisition du langage, de suivi des apprentissages et d'ouverture aux littératies familiales, notamment chez les enseignantes et les éducateurs, avec les freins et les leviers liés à la mise en place de démarches inclusives.

Elles interrogent aussi les pratiques scientifiques pour que ces dernières privilégient une approche écologique reproduisant l'environnement pluri-sémiotique quotidien des enfants.

Les auteur-e-s, se proposent d'apporter des éléments de réponses à de nombreuses questions telles que la place accordée aux langues des familles, l'inclusion de la diversité des langues dans les crèches dans un souci de sensibilisation à l'altérité dès le plus jeune âge. Les contributions se penchent également sur la place qu'occupent le corps et la multimodalité en général dans les échanges avec des enfants en situation exolingue, voire dans les méthodes de recueil de données scientifiques. Enfin, les contributeurs et contributrices explorent les stratégies mobilisées par les interactants dans le souci d'un échange ouvert à l'altérité. Ces dernier-e-s s'intéressent avant tout à la diversité des environnements utilisés par la recherche, à l'hétérogénéité des enfants et des familles, à la fois publics, usagers, parties prenantes et individus aux parcours singuliers. L'organisation des chapitres suit une montée en « densité » sémiotique : alors que les premières contributions focalisent davantage sur la diversité linguistique, les suivantes y intègrent progressivement les aspects multimodaux.

Envisagées comme membres de populations bi-plurilingues par Ann Devitt, Máire Nic Mhathúna et Nóirín Hayes, en Irlande, provenant de récents mouvements migratoires en Lituanie par Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Linas Jašinauskas et Jolita Kudinovienė ou remontant à plus loin chez Nathalie Pépiot-Gandeele et Nathalie Auger (qui s'intéressent aux populations étrangères installées en France), les familles concernées sont confrontées à des inégalités multiples. En enquêtant ainsi auprès de parents de milieux défavorisés en proche banlieue parisienne, Joëlle Aden et Marie Potapushkina relatent une expérimentation fondée sur une « entreprise co-éducative » visant à dédramatiser l'entrée dans le langage, une préoccupation dont se saisit Marie-Noëlle Dabestani, de son côté, pour dissiper les malentendus mutuels liés au rapport à la langue.

Quoique représentés dans la plupart des contributions, les aspects socio-démographiques qui prévalent à l'urgence d'un suivi plus régulier et plus inclusif des initiatives menées en faveur d'interactions exolingues ne sont pour autant pas prédominants. Outre les configurations institutionnelles, l'on note avec les auteur-e-s que pour bien comprendre les mutations en cours, l'éclairage que fournit une sociohistoire de l'éducation s'impose de lui-même, comme le démontrent Marie-Noëlle Dabestani avec des « cahiers de vie » retraduisant en actes des politiques éducatives engagées à la fin du xx^e siècle en France, Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Linas Jašinauskas et

Jolita Kudinovienė pour ce qui concerne les itinéraires d'accueil des minorités nationales (notamment polonophones et russophones) en Lituanie depuis la même période.

La valorisation de la diversité des langues, des publics et des usages intra-familiaux s'organise avec des orientations analogues lors de la socialisation en structures d'accueil de la petite enfance, terrain d'étude de Christelle Dodane et Brahim Azaoui. Elle se décline également dans des dispositifs de première scolarisation, comme le démontrent entre autres Joëlle Aden et Marie Potapushkina avec des TPS (Très Petites Sections de Maternelle) ainsi que Marie-Noëlle Dabestani, ou encore Nathalie Pépiot-Gandeel et Nathalie Auger, en France. Parallèle est établi avec Ann Devitt, Máire Nic Mhathúna et Nóirín Hayes en Irlande, de même que Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Linas Jašinauskas et Jolita Kudinovienė pour ce qui concerne certaines régions lituaniennes.

L'un des autres intérêts de l'ouvrage consiste à témoigner du caractère central des approches et des démarches collaboratives, que mobilisent l'ensemble des auteur-e-s dans leurs travaux. Ainsi Nathalie Pépiot-Gandeel et Nathalie Auger proposent-elles un examen approfondi du projet de recherche-action collaborative Listiac, dont l'une des initiatives, l'Arbre des Langues, inclut de multiples partenariats (entre l'école et les familles bien entendu, mais aussi le réseau associatif, les médiathèques et l'université). De leur côté, Marion Voillot, Valentin Dettling et Lisa Jacquey exemplifient ce type d'approche à travers eGloo, un écosystème expérimental interactif innovant, tandis que Joëlle Aden et Marie Potapushkina insistent sur la collaboration entre professeures des écoles, Atsem et artistes dans une expérience esthétique partagée. Comme on s'en doute, de telles initiatives impliquent une reconfiguration des dynamiques et des logiques à l'œuvre, comme l'illustrent les cahiers de vie explorés en tant que « supports de langage » par Marie-Noëlle Dabestani, mais aussi Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Linas Jašinauskas et Jolita Kudinovienė dans le croisement qu'ils opèrent entre éducations formelle et non formelle.

Les travaux présentés dans le volume dessinent les contours de ce qu'on pourrait appeler une ontologie du divers. Celle-ci est documentée à travers l'étude du plurilinguisme et des processus d'appropriation linguistiques, investigués dans leur diversité sémiotique comme à l'aune de la participation des familles et de différents acteurs sociaux. Tout à la fois décryptant ce à quoi correspond la diversité, et prévenant ce qui, *a contrario*, peut être susceptible d'en dénaturer l'objet et ses représentations, les auteur-e-s posent clairement les conditions de son existence. Ce à quoi s'emploient

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Linas Jašinauskas et Jolita Kudinovienė en indiquant les garanties d'une fréquentation des écoles par les élèves issu.e.s des minorités, Nathalie Pépiot-Gandeele et Nathalie Auger en revenant sur les représentations et les pratiques liées aux démarches inclusives, et Joëlle Aden et Marie Potapushkina détaillant les atouts d'une pédagogie énoncée mobilisée en vue d'une co-construction et de l'implication de chacun.e. Semblables exigences constituent un préalable à la normalisation de la diversité linguistique auprès des enfants et des parents. C'est ce que défendent Christelle Dodane et Brahim Azaoui, dans leur étude multimodale des interactions exolingues entre une auxiliaire de puériculture hispanophone avec des enfants francophones âgés de 16 à 27 mois, dans une perspective interactionnelle et multimodale également défendue par Marion Voillot, Valentin Dettling et Lisa Jacquy, ainsi qu'Ann Devitt, Máire Nic Mhathúna et Nóirín Hayes, lesquels transposent ces questions sur le plan des normes expérientielles et des *multiliterate capabilities*, l'enjeu étant, comme le rappelle Marie-Noëlle Dabestani, de ne pas pour autant normaliser les usages.

Cet ouvrage rassemble par conséquent des regards sur un objet encore largement controversé pour contribuer à la compréhension de ses enjeux. En fournissant un panel varié de dispositifs et de terrains d'étude pour saisir la complexité du divers sous ses formes variées, il s'efforce de concilier le pluralisme qui lui est intrinsèque, et parallèlement ce qui constitue certains de ses déterminants les moins contestés. Il participe de ce fait, en se concentrant ici sur la petite enfance, à sa pleine redéfinition.

Chapitre 1

L'apprentissage du lituanien en contexte scolaire multiculturel par de jeunes enfants ukrainiens migrants

DAIVA JAKAVONYTĖ-STAŠKUVIENĖ, LINAS JAŠINAUSKAS ET JOLITA KUDINOVĖNĖ
FACULTÉ D'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ VYTAUTAS MAGNUS, LITUANIE

Résumé. L'article s'intéresse à l'apprentissage du lituanien dans des contextes multiculturels par les enfants nouvellement arrivés à l'école maternelle et primaire. L'étude vise à enquêter et décrire les expériences éducatives des enfants ukrainiens qui ont fui la guerre dans les institutions éducatives lituaniennes, en se concentrant sur l'éducation linguistique de ces élèves et l'intégration liée à cet aspect. La recherche qualitative a impliqué 3 enseignantes du primaire d'Ukraine travaillant dans une école lituanienne accueillant des enfants ukrainiens, 2 directrices et 1 directrice adjointe. L'analyse de contenu thématique révèle le modèle d'éducation linguistique choisi, l'adaptation des enfants, les défis à gérer, ainsi que les attentes et les expériences des représentants lituaniens et ukrainiens.

Mots-clés. Apprentissage linguistique, environnements multiculturels, enfants migrants, école maternelle et primaire.

13

Introduction

Le concept de diversité éducative repose sur des éléments tels que l'idéologie, la politique et la pratique (Magnússon *et al.*, 2019). L'éducation est une activité qui vise à fournir à une personne les bases d'une vie autonome et à l'aider à améliorer continuellement ses capacités. L'apprentissage est le droit naturel de tout être humain. L'éducation, en tant que moyen de construire l'avenir de l'individu et de la société, est fondée sur la reconnaissance de la valeur inestimable de la personne humaine, de sa liberté de choix, de sa responsabilité morale, des relations démocratiques et des traditions culturelles du pays. L'éducation protège et construit l'identité de la nation, transmet les valeurs qui donnent un sens à la vie humaine, à la cohésion et à la solidarité de la société, et au progrès et à la sécurité de l'état (MESS, 2021a).

Les documents régissant le contenu de l'éducation en Lituanie (MESS, 2021, 2021a) mettent l'accent sur le droit fondamental de chaque enfant à apprendre, sur la reconnaissance et le respect de son caractère unique, sur la flexibilité du système éducatif et des programmes pour couvrir un large éventail de caractéristiques des élèves, sur l'accessibilité des écoles ordinaires aux élèves ayant des besoins d'apprentissage individuels et sur la pédagogie centrée sur l'enfant. Dans la pratique, les caractéristiques d'apprentissage des individus sont très variées en raison des différences cognitives, sociales et culturelles (Hymel et Katz, 2019 ; Lee, 2019 ; Van Boxtel et Sugita, 2019). Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur l'aspect éducatif des enfants réfugiés de guerre en provenance d'Ukraine, que la Lituanie a accueillis en grand nombre en 2022.

Dans la pratique éducative lituanienne, depuis la restauration de l'indépendance en 1990, la langue officielle de la Lituanie est le lituanien, mais les élèves des minorités nationales peuvent fréquenter des écoles où le processus éducatif est organisé dans la langue de la minorité nationale. Ces districts ne sont pas nombreux, le plus grand nombre d'écoles de minorités nationales se trouvant dans le district de Vilnius, la ville de Vilnius, à Šalčininkai et dans le district de Visaginas. Selon les données du document *Analyse de l'état de l'éducation des minorités nationales de Lituanie* (Bakonis *et al.*, 2022), en 1988, il y avait 1 030 élèves dans les premières classes des écoles polonaises, en 1989, 1 624 élèves, et en 1990, déjà 1 831 élèves. En 1999-2000, 35 000-40 000 enfants d'âge scolaire venaient de familles polonaises, dont 21 913 fréquentaient des établissements d'enseignement lituaniens où la langue maternelle était le polonais. Selon les données du département des statistiques lituanien, au début de l'année 2021, 2 795 680 personnes vivaient en Lituanie. Les Lituaniens représentaient 85,5 %, tandis que les autres nationalités représentaient 14,5 % de la population permanente totale (Bakonis *et al.*, 2022, p. 14).

Selon l'article 28 (7) de la *Loi sur l'éducation de la République de Lituanie* (MESS, 2021a), dans les zones traditionnellement habitées par une importante minorité nationale, si la communauté le demande, la municipalité doit garantir l'éducation dans la langue de la minorité nationale. Parallèlement, l'article 30 de la *Loi sur l'éducation* met l'accent sur le droit à l'éducation dans la langue de l'État et la langue maternelle :

1. Tout citoyen de la République de Lituanie et tout étranger qui a le droit de résider de façon permanente ou temporaire en République de Lituanie se voit garantir l'éducation dans la langue officielle et l'apprentissage de la langue officielle ;

2. L'enseignement général et les écoles d'éducation non formelle offrent aux élèves appartenant à des minorités nationales la possibilité de renforcer leur identité nationale, ethnique et linguistique, et d'apprendre leur langue maternelle, leur histoire et leur culture.

Dans cette contribution, nous présenterons des données de recherche révélant les conditions dans lesquelles les élèves d'autres nationalités apprennent le lituanien. En nous appuyant sur des données d'audit externe récentes, nous discuterons des résultats et des facteurs de risque social des élèves étudiant la langue lituanienne et d'autres matières dans les écoles des minorités nationales.

Le deuxième aspect que nous présenterons est la situation de mars-novembre 2022, qui a changé les pratiques éducatives en Lituanie car la guerre en Ukraine a entraîné l'arrivée de 71 000 réfugiés en Lituanie, dont 25 000 élèves en âge scolaire. Pour cette raison, beaucoup de décisions rapides ont été prises dans la politique et les pratiques éducatives lituaniennes, comme la décision de Mme Šiugždinienė (2022), ministre de l'Éducation, des sciences et du sport de la République de Lituanie, de permettre l'emploi d'enseignants d'Ukraine dans les institutions d'éducation formelle et non formelle en Lituanie, sans avoir besoin de déterminer le niveau de connaissance de la langue lituanienne (une exception a été faite pour un an). Dans les pages qui suivent, nous présenterons l'analyse thématique de la recherche qualitative.

Cadre théorique

Situation éducative des élèves des écoles de la minorité nationale

Un audit externe des écoles de la minorité nationale a été réalisé en 2017-2018. Une évaluation externe de la qualité des performances des écoles a été réalisée dans 12 écoles en polonais et 9 écoles en russe (Bakonis *et al.*, 2018). Dans le cadre de l'évaluation externe des écoles, les évaluateurs observent, enregistrent et évaluent les activités quotidiennes de l'école, en recueillant des données sur la qualité de la leçon selon cinq critères : l'environnement d'apprentissage, la gestion de l'apprentissage de chaque élève, l'expérience d'apprentissage, l'évaluation de l'enseignement, et les progrès et les résultats de chaque élève. La qualité de la leçon a été évaluée sur une échelle à cinq niveaux (Petrauskienė, 2018) : Niveau 4 (très bon) : les activités sont efficaces, utiles, distinctives, créatives ; Niveau 3 (bon) : les activités sont appropriées, efficaces, potentielles, flexibles ; Niveau 2 (satisfaisant) : les activités sont moyennes, passables, pas mauvaises, pas systématiques,

pas exceptionnelles ; Niveau 1 (mauvais) : les activités sont insatisfaisantes, inefficaces, inappropriées, non spécifiques ; Niveau N (très mauvais) : inacceptable. Si l'on analyse la qualité de la leçon selon ces différents aspects, celui qui est le mieux noté est l'adaptation de l'environnement d'apprentissage à la réalisation des buts et objectifs (dans plus de la moitié des leçons, cet aspect a été jugé bon ou très bon, avec une moyenne générale de 2,7). Les données et les exemples d'activités des enseignants fournis dans les rapports de l'évaluation externe des minorités nationales (MESS, 2017, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e) montrent que les écoles sont adéquatement équipées du matériel nécessaire au processus éducatif. Les salles de classe et la salle de réunion sont équipées d'un accès à Internet, d'ordinateurs, d'équipements multimédia ou de tableaux blancs interactifs. Cependant, le problème de la disponibilité des manuels scolaires dans les langues minoritaires dans les écoles des minorités nationales au cours de la période d'évaluation persiste aujourd'hui. Les acteurs du marché de l'édition de manuels scolaires sont moins enclins à publier des manuels à faible tirage (Bakonis *et al.*, 2018, 2022). Par conséquent, ces écoles manquent de manuels non seulement pour enseigner le lituanien comme langue nationale, mais aussi pour enseigner le polonais ou le russe. Pour cette raison, les écoles commandent parfois des manuels pour le polonais en Pologne. Dans les leçons observées des années 1 à 4, les enseignants ont utilisé de manière ciblée les tableaux blancs interactifs, les projecteurs multimédias, les équipements vidéo et audio, les manuels et les documents à distribuer pour présenter le contenu, renforcer l'impact visuel des explications et faire participer les élèves à des activités (MESS, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e).

Le score moyen est légèrement inférieur pour les expériences d'apprentissage et pour les aspects de supervision de l'éducation de chaque élève (moyenne générale de 2,6). Les rapports d'évaluation externe indiquent que certaines leçons des années 1 à 4 offrent aux élèves des occasions appropriées d'établir des liens entre des sujets familiers et nouveaux, de revoir ce qu'ils ont déjà appris, de collaborer de manière ciblée et de travailler en binômes ou en groupes. Toutefois, les possibilités d'apprentissage ne sont prises en compte que dans quelques leçons, avec des tâches différentes choisies en fonction des capacités et des besoins des élèves, et un retour d'information sur l'apprentissage et les performances. Les aspects les moins bien notés des leçons sont l'évaluation dans l'enseignement (note moyenne globale de 2,4) et le suivi des progrès et des résultats de chaque élève (note moyenne globale de 2,3). En résumant les données d'évaluation pour les leçons 1 à 4, les chercheurs soulignent que dans la plupart des leçons observées, l'évaluation des résultats

et des progrès des élèves n'était pas systématique, les critères d'évaluation n'étaient pas discutés avec les élèves ou manquaient de spécificité et de clarté, et dans quelques leçons seulement, il y avait des preuves de discussion des résultats des élèves avec ces derniers, sans utilisation ciblée des informations recueillies lors de l'évaluation pour planifier des actions supplémentaires. (MESS, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d, 2018e).

Les points forts et les aspects à améliorer identifiés dans la qualité des leçons enregistrées dans les écoles de la minorité nationale sont également communs dans les écoles de langue lituanienne. Par exemple, en 2018, les aspects de la leçon identifiés comme devant être améliorés sont l'évaluation dans l'enseignement (note moyenne de 2,41), les progrès et les résultats de chaque élève (note moyenne de 2,36) (MESS, 2018). En effet, le seul aspect qui se distingue de la pratique éducative générale est le manque de supports pour les écoles nationales.

Modèles d'éducation linguistique pour les enfants arrivant de l'étranger en Lituanie

Les citoyens lituaniens et les étrangers de retour au pays sont accompagnés selon trois modèles éducatifs, choisis par l'école (MESS, 2021).

Le modèle 1 est basé sur la pratique éducative déjà mise en œuvre en Lituanie, où un élève, à son retour ou à son arrivée en Lituanie, commence immédiatement son éducation en classe avec ses camarades dans la langue officielle lituanienne. L'enfant qui arrive bénéficie d'un environnement social positif à l'école, comme tous les autres élèves. Comme tous les autres, l'enfant doit se sentir en totale sécurité, tant sur le plan physique qu'émotionnel. Si un élève ne parle pas la langue à son arrivée ou à son retour, mais qu'il est scolarisé dans une classe d'enseignement général, il est assisté par un assistant pédagogique. L'élève bénéficie d'une période d'adaptation de six mois, qui peut être raccourcie ou allongée en fonction des besoins, pendant laquelle il est scolarisé selon un plan d'éducation individuel. L'élève suit également un module supplémentaire de langue lituanienne (en fonction de la capacité de l'enfant à parler lituanien, qui peut être de deux à cinq fois par semaine) et participe à des activités d'éducation non formelle (Jakavonytė-Staškuvienė *et al.*, 2022).

Le modèle 2 est basé sur les pratiques éducatives déjà mises en œuvre en Lituanie, lorsqu'un élève revient ou arrive en Lituanie, initialement scolarisé dans une classe d'égalisation et apprenant le lituanien (dans ce type de classe, l'éducation a lieu pendant au moins 3 mois, six mois à un an étant

recommandés). Le niveau de maîtrise de la ou des langues de l'élève arrivant ou revenant est déterminé et les conditions d'apprentissage de la langue lituanienne sont créées. Un plan d'apprentissage individuel est élaboré pour l'enfant. L'élève est placé dans une classe d'égalisation avec un petit nombre d'élèves (8-12 élèves), mais avec un enseignant de la classe, et participe à la vie de la classe générale dans laquelle il étudiera dans six mois (dans les cours, les événements, les actions, les projets, etc.), à noter qu'il y a une période d'adaptation (de 1 mois à 6 mois) (Jakavonytė-Staškuvienė *et al.*, 2022).

Le modèle 3 est un modèle d'école accueillante pour toutes les langues, ce qui constitue une étape vers la promotion du multilinguisme. Ce modèle est généralement choisi lorsque la communauté d'enfants de l'école comprend entre 25 % et 50 % des élèves entrants (Alexander, 2020 ; Beacco *et al.*, 2016 ; Edelenbos *et al.*, 2006 ; Karakolidis *et al.*, 2021 ; Malone, 2016 ; North *et al.*, 2018 ; Riagáin et Lüdi, 2003 ; Unesco, 2003, 2011, 2020). Une école favorable aux langues valorise toutes les langues parlées par les élèves, les parents / tuteurs et le personnel scolaire, elle reconnaît et développe le multilinguisme des élèves et prend des mesures pour créer un espace au sein de la communauté scolaire afin de développer les capacités multilingues des élèves dans des activités formelles et informelles. Le plan d'action visant à créer une école propice à l'apprentissage des langues et à la diversité sociale et culturelle est flexible, réaliste et peut être ajusté progressivement. Lorsque les langues maternelles des élèves sont utilisées à l'école, au moins pendant les pauses et dans le cadre d'activités informelles visant à découvrir d'autres cultures et traditions, les élèves peuvent renforcer leurs compétences cognitives et sociales et ne pas se sentir seuls. Cela améliore non seulement la capacité des élèves à apprendre la langue nationale de l'école, mais leur permet également de mieux appréhender le contenu. Afin que chaque rapatrié soit profondément intégré dans l'environnement scolaire, il faut rappeler qu'un enfant ne peut recevoir une éducation de bonne qualité que s'il maîtrise la langue nationale dans laquelle l'enseignement est dispensé, mais qu'il ne doit pas oublier sa première langue (maternelle), car la connaissance des autres langues ne se développe que sur la base de la connaissance de la première langue de l'enfant (Jakavonytė-Staškuvienė *et al.*, 2022). En effet, le modèle 3 a été pris en compte par les politiciens de la République de Lituanie lors de la prise de décisions concernant l'éducation des enfants d'Ukraine, puisque les conditions ont été créées pour le recrutement d'enseignants d'Ukraine et que 5 heures par semaine ont été allouées à l'éducation de la langue, de la culture et de l'histoire ukrainiennes (Šiugždinienė, 2022a).

Postface. Plurilinguisme et multimodalité en contexte de petite enfance : une invitation à penser la diversité autrement.....	161
Bibliographie.....	167
Annexes.....	193

