

*Translanguaging und Literacy*  
in mehrsprachigen Kitas in Deutschland  
*Translanguaging et literacy*  
dans des crèches multilingues en Allemagne

– Julie A. Panagiotopoulou &  
Maria J. Hammel –

Zusammenarbeit mit Eltern und Literacy im mehrsprachigen Kontext  
Collaboration avec les parents et littératies plurilingues

**Workshop Beschreibung:**

Die zentralen Begriffe *Translanguaging* und *Literacy* (sowie *Pluriliteracies*, *Critical Literacy* etc.) werden erklärt und in Beziehung zueinander gesetzt. Auf dieser theoretischen Grundlage wird sich dann mit Beispielen aus der frühpädagogischen Praxis Kölner Kindertageseinrichtungen befasst. Es handelt sich um Ausschnitte aus beobachteten Interaktionen zwischen mehrsprachigen Pädagoginnen und Kindern sowie aus Interviews mit Pädagoginnen, die im Rahmen eines Forschungs- und Weiterbildungsprojektes mit dem Titel „*Translanguaging Pedagogy in Multilingual Day-care Centres and Schools*“ (TranslaPed) erhoben wurden (vgl. Panagiotopoulou & Hammel 2020). Ausgewählte Analyseergebnisse werden vorgestellt und unter anderem folgende Erkenntnisse diskutiert: Um den Mehrspracherwerb von Kindern, die ihn ihrem (familialen) Alltag sogenannte Migrationssprachen, wie Arabisch, Türkisch oder Italienisch, sprechen, systematisch zu unterstützen, passen mehrsprachige Erzieherinnen ihren Sprachgebrauch und ihre *Literacy*-Praktiken im pädagogischen Alltag situativ an. Damit gestalten sie gemeinsam mit den beteiligten Kindern authentische mehr- und quersprachige Kommunikations- und Fördersituationen.

**Description de l'atelier :**

Les concepts centraux de *translanguaging* et de *literacy*, ainsi que *les notions de pluriliteracies, de critical literacy, etc.*, sont expliqués et mis en relation les uns avec les autres. Sur la base de ce fondement théorique, on examine ensuite des exemples de la pratique de l'éducation de la petite enfance dans des crèches de Cologne. Il s'agit d'extraits d'interactions observées entre des éducatrices plurilingues et des enfants ainsi que d'entretiens avec des éducatrices, recueillis dans le cadre d'un projet de recherche et de formation continue intitulé « *Translanguaging Pedagogy in Multilingual Day-care Centres and Schools* » (TranslaPed) (cf. Panagiotopoulou & Hammel 2020). Les résultats sélectionnés de l'analyse sont présentés et les conclusions suivantes, entre autres, sont discutées : afin de soutenir systématiquement l'acquisition plurilingue des enfants qui dans leur vie

quotidienne (familiale) parlent des langues dites de migration, comme l'arabe, le turc ou l'italien, les éducatrices et éducateurs plurilingues adaptent leur usage de la langue et leurs pratiques de *literacy* dans le quotidien pédagogique de manière situationnelle. Ils créent ainsi, avec les enfants concernés, d'authentiques situations de communication et de soutien plurilingues et translinguistiques.

(voir page 6)

Im Workshop wurden ethnographische Protokolle aus dem Forschungs- und Fortbildungsprojekt "TranslaPed: Translanguaging als Pädagogik in mehrsprachigen Kitas und Schulen" (Panagiotopoulou & Hammel 2020) vor- und zur Diskussion gestellt. Daher wird in der vorliegenden Dokumentation das Design und die Zielsetzung des Projektes sowie exemplarisch Projektmaterial vorgestellt.

Mit der Veröffentlichung der Expertise „Mehrsprachigkeit in der Kindheit“ (Panagiotopoulou 2016), welche im Rahmen der Weiterbildungsinitiative für frühpädagogische Fachkräfte des DJI (Deutsches Jugendinstitut) erschienen ist, wurden „mögliche Perspektiven für eine Neuorientierung der sprachpädagogischen Praxis“ sowie „Konzepte eines offene(re)n Umgangs mit der [...] gelebten Mehrsprachigkeit von Kindern und Professionellen [...], wie Translanguaging (García/Li Wei 2014; García 2009)“ ausführlich thematisiert (Panagiotopoulou 2016: 24). Daraufhin traten Vertreter\*innen (u.a. Kita-Leitungen) von insgesamt 6 Kitas an die Autorin heran und baten um konkrete Begleitung in Form einer Fortbildung. Alle sechs Einrichtungen befinden sich im Kölner Raum, in einer davon werden als Familiensprachen neben Deutsch, hauptsächlich Arabisch und Türkisch verwendet, zwei Kitas sind bilingual Deutsch-Italienisch und drei Kitas bilingual Deutsch-Englisch organisiert. Einige in den Kitas tätigen pädagogischen Fachkräften hatten sich bereits intensiv mit dem Begriff und dem pädagogischen Konzept Translanguaging (auch als Folge der oben genannten Publikation) befasst, mit dem Ziel – so die Aussage der Kita-Leitungen – „im Kitaalltag eingefahrene Strukturen zu ändern“ wie z. B. „die strikte Sprachentrennung nach dem Immersionsmodell“ und sich „mehr öffnen zu können z.B. für die Sprachen mehrsprachiger Kinder aus zugewanderten Familien“. So entwickelte sich die Idee, ein Projekt zu initiieren, welches einerseits die Umsetzung einer *Translanguaging Pedagogy* in ausgewählten Kölner Kitas begleiten und andererseits ein übergeordnetes Fortbildungskonzept auch für weitere Bildungseinrichtungen entwickeln soll. Das Projekt wird durch die Dissertation von Maria J. Hammel dokumentiert, die mittels systematischer Erhebungen und Analysen von ethnographischen Daten (Interviews und Beobachtungen) der übergreifenden Frage nachgeht, wie pädagogische Fachkräfte monolinguale Ideologien und Praktiken kritisch reflektieren, um sich dem inklusive(re)n Translanguaging-Ansatz zuzuwenden. Dabei sind folgende Leitfragen von Bedeutung:

1. Welche Erwartungen haben die Teilnehmenden gegenüber einer Fortbildung zum Thema Translanguaging?
2. Welche Erfahrungen und Erkenntnisse machen die Teilnehmenden während der Fortbildung und wie bewerten sie diese im Vergleich zu ihren Erwartungen?
3. Welche konkreten Sprachideologien und bisherigen Praktiken stellen sie in Frage und welche Translanguaging-Praktiken setzen sie ggfs. auf der Grundlage der Weiterbildung in ihrer Praxis um?
4. Welches Fazit ziehen sie am Ende des gesamten Fortbildungsprojektes?

Die Ziele des Projekts und Fragen der Begleitforschung sollen mithilfe vielfältiger Dokumentations- und Erhebungsinstrumente bzw. eines offenen Auswertungsprozesses nach einer Constructing Grounded Theory (Charmaz 2014) erreicht bzw. beantwortet werden. Das Instrumentarium wird im Folgenden kurz dargestellt.

Bezogen auf die Adressat\*innen (Erzieher\*innen, Kita-Leitungen) der Fortbildung, die sich anhand von Workshops realisieren wird, werden erzählgenerierende Expert\*inneninterviews zur Erhebung von „technischem Wissen“ (z. B. Gründungsdaten der Kita), „Prozesswissen“ (z. B. bisherige Berufserfahrungen) und „Deutungswissen“ (z.B. implizite Einstellungen oder Bewertungen) (Bogner et al. 2014: 17f) jeweils einige Tage vor und unmittelbar nach einem Workshop durchgeführt. Die Fragen des pre-Interviews zielen vor allem darauf ab, den Kontext zu klären und die Erwartungen der Teilnehmenden zu erfassen. Durch die post-Interviews sollen die Erfahrungen während der Fortbildung rekonstruiert werden und Rückschlüsse auf eventuelle Veränderungen in der Haltung der Interviewten gegenüber ihrer bisherigen Praxis gezogen werden.

Die ethnographischen Beobachtungen werden über mehrere Wochen hinweg durch studentische Forscher\*innen gesammelt. Es handelt sich um angehende Erzieher\*innen und Lehrkräfte, die sich in der Endphase ihres Studiums befinden und mittels einer wöchentlich stattfindenden Forschungswerkstatt von der Projektleiterin begleitet werden, während sie ethnographische Feldstudien in den beteiligten Bildungseinrichtungen durchführen. Dies soll sie dabei unterstützen, den Ertrag ethnographischer Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit (Panagiotopoulou 2017) sowie dichte Beschreibungen als ihre eigene interpretative Leistung (Breidenstein et al. 2020: 121 & 131) zu verstehen und darüber hinaus durch das gemeinsame Codieren einzelner Sequenzen ihres ethnographischen Materials (nach Charmaz 2014) ihren spezifischen Beobachtungsfokus zu schärfen. Die gesammelten Daten dienen auch als empirische Grundlage für die Abschlussarbeiten der studentischen Ethnograph\*innen, die wiederum auch eigene spezifische Fragen behandeln wie zum Beispiel: Wie lassen sich die Konzepte Translanguaging und Literacy-Erziehung miteinander verknüpfen? Im Rahmen des Workshops in Luxemburg ist u.a. auf diese Frage anhand von ethnographischem Material aus zwei am Projekt beteiligten Kitas eingegangen. Denn das Projekt soll – wie bereits erwähnt – über die Fortbildung der beteiligten Pädagog\*innen hinaus auch weiteren pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften Beispiele praktizierter Translanguaging-Pädagogik zugänglich gemacht werden, um sie zu neuen Herangehensweisen zu ermutigen.

So wurden auch für den Workshop in Luxemburg aus den vorliegenden Beobachtungsprotokollen gezielt Sequenzen, wie das folgende Beispiel ausgewählt:

*Alle Kinder und Erzieherinnen [setzen sich] rund um den Tisch und starten den Morgenkreis. [Die Erzieherin] Amara sagt: „Yalla, alle Kinder erstmal psssscht“ und legt den Finger auf den Mund. Einige Kinder machen es ihr nach, bis letztlich alle ruhig sind. Dann fangen sie an, Bismillah, ein arabisches Gebetslied aufzusagen und gestikulieren dazu. Erst machen sie mit den Händen eine Schale, dann wischen sie mit den Händen übers Gesicht. Als das Lied zu Ende ist, fragt Amara: „Was sollen wir jetzt singen Amir?“ Amir sagt etwas leiser: „Alle meine Entchen“. Amara wiederholt: „Alle meine Entchen? Ok!“ Sie fangen an abwechselnd zweimal auf den Tisch zu klopfen und einmal in die Hände zu klatschen und singen Alle meine Entchen mit der Melodie [der Rockband Queen] „We Will Rock You“. Die Kinder machen alle ganz freudig mit und klopfen laut auf den Tisch und klatschen in die Hände. (Beobachtung Kita Arkadaş vom 13.12.2018; Ethnographin F. Kamphuis)*

In diesem kurzen Beispiel eines alltäglichen Rituals der untersuchten Kindertagesstätte sehen wir eine „meaningful performance“ (Li Wei 2011: 1223). Die initiierende Aufforderung „Yalla, alle Kinder erstmal psssscht“ lädt regelmäßig alle Kinder dazu ein, durch Translanguaging am täglichen pädagogischen Alltag teilzunehmen, was einen Raum für Widerstand und „Social Justice“ eröffnet (García und Li Wei 2014: 115), der auch in Deutschland marginalisierte Sprachen bzw. Migrationssprachen (wie Arabisch) und entsprechende Sprachpraktiken von mehrsprachigen Kindern und Erzieher\*innen einschließt. Das Besondere dabei ist nämlich, dass die Äußerung mit einem (im

Feld) allgemein bekannten, arabischen Wort beginnt, auf Deutsch fortgesetzt wird und mit einer onomatopoetischen Interjektion endet, die von der damit verbundenen Geste begleitet wird („legt einen Finger auf den Mund“). Diese vielfältigen, verbalen und nonverbalen Zeichen ermöglichen es allen Kindern, die Anfrage zu verstehen, dem Gruppenereignis selbstständig zu folgen und darin zu partizipieren. Gleichzeitig wird signalisiert, dass die hier angewendete „Multimodalität“ (vgl. Wiesner und Isler 2015)<sup>1</sup> und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in diesem speziellen pädagogischen Angebot willkommen sind, was diesen Morgenkreis zu einem „translanguaging space“ (Li Wei 2011: 1223) für die Teilnehmenden macht.

Nach García und Li Wei produziert Translanguaging „trans-spaces“ (García und Li Wei 2014: 137) in denen es möglich wird, die gesellschaftliche Ordnung auf die Probe zu stellen. In diesem Fall wird die monolinguale Norm (Deutsch als die einzige legitime Sprache), die in deutschen Kindertagesstätten immer noch vorherrscht und mit der die Erwartung an mehrsprachige Kinder zusammenhängt, ausschließlich auf Deutsch zu kommunizieren in Frage gestellt. Hier erleben die Kinder nämlich, dass Lieder in verschiedenen Sprachen und vor allem auch in ihrer eigenen Familiensprache gesungen werden können und dass sie (auf Anfrage des\*der Erzieher\*in) die Möglichkeit haben, selbst über die Sprache und den Inhalt des Morgenkreises zu entscheiden, indem sie ihre eigenen familialen Erfahrungen mit Erzähl- und Schriftkultur im pädagogischen Alltag implementieren. An diesem Morgen trifft der dreijährige Amir die Entscheidung, dass ein traditionelles, deutsches Lied, nämlich „Alle meine Entchen“, nun einem traditionellen, arabischen Lied folgen soll. Damit werden beide Sprachen – Arabisch und Deutsch – nicht hierarchisch verwendet, womit deutsch- und arabischsprachende Kinder ihre Familiensprachen auch im Kita-Alltag als gleichwertig erleben. Translanguaging trägt hier als pädagogische Praxis dazu bei, dass Kinder „einen dynamischen Sprach(en)erwerb durchlaufen können“ (Panagiotopoulou 2016: 29). Darüber hinaus entsteht durch das Singen des traditionellen deutschen Liedes zu einer international bekannten Rockmelodie eine translinguale Situation, die die in Deutschland vorherrschende institutionelle Einsprachigkeit erneut irritiert. Dies lässt die beobachtete Situation als die Praxis eines kreativen und zugleich kritischen „social space“ für (migrationsbedingt) mehrsprachige pädagogische Fachkräfte und Kinder identifizieren, „by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, [...] into one coordinated and meaningful performance“ (Li Wei 2011: 1223).

Die Tatsache, dass dieser „trans-formierende“ („trans-forming“ nach García und Li Wei 2014: 137) Moment, wie die ethnographischen Beobachtungen gezeigt haben, täglich von den pädagogischen Fachkräften initiiert wird, zeigt, dass die Erschaffung eines „translanguaging space“ (Li Wei 2011: 1223) nicht auf eine zufällige, besondere Kompetenz einzelner mehrsprachiger Erzieher\*innen in der beobachteten Kindertagesstätte zurückzuführen ist, sondern dass Translanguaging bereits institutionalisiert wurde, somit eine zentrale Rolle in der pädagogischen Praxis der Fachkräfte spielt und Bestandteil der pädagogischen Professionalität der Fachkräfte ist (vgl. Panagiotopoulou & Hammel 2020: 212).

---

<sup>1</sup> Wiesner und Isler beobachteten, wie eine Kindergarten-Lehrerin das Verstehen von Kindern unterstützt, „indem sie Körperhaltung, Gestik und Mimik in mindestens gleichem Ausmass einsetzt wie verbale Anteile, die sie ausserdem noch para-verbal modalisiert“, um die Partizipation aller Kinder an einer Lehr-Lern-Situation zu gewährleisten (Wiesner & Isler 2015: S. 86).

## Literatur

---

- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): Ethnografie: die Praxis der Feldforschung. 3. überarbeitete Aufl. München: UVK Verlag.
- Charmaz, K. (2014): Constructing grounded theory (2. ed). Introducing qualitative methods. London: SAGE.
- García, O. & Li Wei (2014): Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke, Hampshire [u.a.]: Palgrave Macmillan.
- Li Wei (2011): Moment Analysis and Translanguaging Space. Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43, S. 1222–1235.
- Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis, WiFF Expertisen, Band 46. München.  
(<https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/mehrsprachigkeit-in-der-kindheit>)
- Panagiotopoulou, A. (2017): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 205-218.
- Panagiotopoulou, J.A. & Hammel, M. J. (2020). 'What Shall We Sing Now, Amir?' Developing a Voice through Translanguaging Pedagogy—An Ethnographic Research and Professional Training Project in Day-Care Centers and Schools. In J. A. Panagiotopoulou et al. (Eds.), *Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Wiesbaden: Springer, S. 203-218  
(<https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-28128-1>)
- Wiesner, E. & Isler, D. (2015): Stand-Punkte beziehen - multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37 (1), S. 75-91

*Translanguaging et literacy*  
dans des crèches multilingues en Allemagne  
*Translanguaging und Literacy*  
in mehrsprachigen Kitas in Deutschland

– Julie A. Panagiotopoulou &  
Maria J. Hammel –

Collaboration avec les parents et littératies plurilingues  
Zusammenarbeit mit Eltern und Literacy im mehrsprachigen Kontext

**Description de l'atelier :**

Les concepts centraux de *translanguaging* et de *literacy*, ainsi que *les notions de pluriliteracies, de critical literacy, etc.*, sont expliqués et mis en relation les uns avec les autres. Sur la base de ce fondement théorique, on examine ensuite des exemples de la pratique de l'éducation de la petite enfance dans des crèches de Cologne. Il s'agit d'extraits d'interactions observées entre des éducatrices plurilingues et des enfants ainsi que d'entretiens avec des éducatrices, recueillis dans le cadre d'un projet de recherche et de formation continue intitulé « *Translanguaging Pedagogy in Multilingual Day-care Centres and Schools* » (TranslaPed) (cf. Panagiotopoulou & Hammel 2020). Les résultats sélectionnés de l'analyse sont présentés et les conclusions suivantes, entre autres, sont discutées : afin de soutenir systématiquement l'acquisition plurilingue des enfants qui dans leur vie quotidienne (familiale) parlent des langues dites de migration, comme l'arabe, le turc ou l'italien, les éducatrices et éducateurs plurilingues adaptent leur usage de la langue et leurs pratiques de *literacy* dans le quotidien pédagogique de manière situationnelle. Ils créent ainsi, avec les enfants concernés, d'authentiques situations de communication et de soutien plurilingues et translinguistiques.

**Workshop Beschreibung:**

Die zentralen Begriffe *Translanguaging* und *Literacy* (sowie *Pluriliteracies, Critical Literacy* etc.) werden erklärt und in Beziehung zueinander gesetzt. Aus dieser theoretischen Grundlage wird sich dann mit Beispielen aus der frühpädagogischen Praxis Kölner Kindertageseinrichtungen befasst. Es handelt sich um Ausschnitte aus beobachteten Interaktionen zwischen mehrsprachigen Pädagoginnen und Kindern sowie aus Interviews mit Pädagoginnen, die im Rahmen eines Forschungs- und Weiterbildungsprojektes mit dem Titel „*Translanguaging Pedagogy in Multilingual Day-care Centres and Schools*“ (TranslaPed) erhoben wurden (vgl. Panagiotopoulou & Hammel 2020). Ausgewählte Analyseergebnisse werden vorgestellt und unter anderem folgende

Erkenntnisse diskutiert: Um den Mehrsprachigerwerb von Kindern, die in ihrem (familiären) Alltag sogenannte Migrationssprachen, wie Arabisch, Türkisch oder Italienisch, sprechen, systematisch zu unterstützen, passen mehrsprachige Erzieherinnen ihren Sprachgebrauch und ihre *Literacy*-Praktiken im pädagogischen Alltag situativ an. Damit gestalten sie gemeinsam mit den beteiligten Kindern authentische mehr- und quersprachige Kommunikations- und Fördersituationen.

(siehe Seite 1)

L'atelier a été l'occasion de présenter et de discuter des protocoles ethnographiques du projet de recherche et de formation « TranslaPed: Translanguaging as Pedagogy in Multilingual KITAS and Schools » (Panagiotopoulou & Hammel 2020). Par conséquent, la présente documentation a pour but de présenter la conception et les objectifs du projet ainsi que des exemples de matériel de projet.

Avec la publication de l'expertise « Mehrsprachigkeit in der Kindheit » (Multilinguisme dans la petite enfance) (Panagiotopoulou 2016), parue dans le cadre de l'initiative de formation continue pour les éducateurs et éducatrices de la petite enfance du DJI (Institut allemand pour la jeunesse), « les perspectives possibles pour une réorientation de la pratique pédagogique des langues » ainsi que « les concepts d'une approche (plus) ouverte [...] du multilinguisme vécu des enfants et des professionnels [...], comme le *translanguaging* (García/Li Wei 2014 ; García 2009) » ont été abordés en détail (Panagiotopoulou 2016 : 24). En conséquence, les représentants de 6 crèches au total (dont leurs directions) ont approché l'auteure et lui ont demandé un soutien concret sous la forme d'une formation complémentaire. Les six établissements sont situés dans la région de Cologne ; dans l'un d'eux, l'arabe et le turc sont les principales langues familiales utilisées en plus de l'allemand, deux crèches sont bilingues allemand-italien et trois crèches sont bilingues allemand-anglais. Une partie du personnel pédagogique travaillant dans les crèches s'était déjà penché de manière intensive sur le terme et le concept pédagogique de *translanguaging* (notamment à la suite de la publication susmentionnée), dans le but –selon la déclaration des directions des crèches– de « changer les structures enracinées dans la vie quotidienne des crèches » telles que « la stricte séparation des langues selon le modèle d'immersion » et de « s'ouvrir davantage par exemple aux langues des enfants multilingues issus de familles immigrées ». C'est ainsi qu'est née l'idée d'initier un projet qui, d'une part, accompagnera la mise en œuvre d'une pédagogie du *translanguaging* dans certaines crèches de Cologne et, d'autre part, développera un concept de formation continuée à l'intention des établissements d'enseignement. Le projet est documenté dans la thèse de Maria J. Hammel, qui utilise des enquêtes systématiques et des analyses de données ethnographiques (entretiens et observations) pour creuser la question primordiale de savoir comment les professionnels de l'éducation réfléchissent de manière critique sur les idéologies et pratiques monolingues afin de se tourner vers l'approche (plus) inclusive du *translanguaging*. Pour ce faire, les questions directrices suivantes sont pertinentes :

1. Quelles sont les attentes des participants à l'égard d'une formation sur le *translanguaging* ?
2. Quelles sont les expériences et les connaissances accumulées par les participants au cours de la formation et comment les évaluent-ils par rapport à leurs attentes ?
3. Quelles sont les idéologies langagières concrètes et pratiques antérieures mises en question par les participants, et quelles pratiques de *translanguaging* mettent-ils en œuvre dans leur pratique sur la base de la formation ?
4. Quelles sont leurs conclusions à l'issue du projet de formation ?

Les objectifs du projet et les questions posées par la recherche qui l'accompagne pourront être atteints et trouver une réponse à l'aide de divers instruments de documentation et d'enquête et d'un

processus d'évaluation ouverte selon une « Constructing Grounded Theory » (Charmaz 2014). Ces instruments sont brièvement décrits ci-dessous.

En ce qui concerne les destinataires (éducateurs et éducatrices, responsables de crèches) de la formation, qui sera réalisée au moyen d'ateliers, des entretiens d'experts générateurs de récits seront menés pour recueillir les « connaissances techniques » (par exemple, les données de base de la crèche), les « connaissances du processus » (par exemple, les expériences professionnelles antérieures) et les « connaissances interprétatives » (par exemple, les attitudes ou évaluations implicites) (Bogner et al. 2014: 17 svte) quelques jours avant et immédiatement après un atelier. Les questions du pré-entretien visent principalement à clarifier le contexte et à saisir les attentes des participants. Les entretiens faisant suite à la formation ont pour but de reconstituer les expériences vécues pendant celle-ci et de tirer des conclusions quant aux éventuels changements d'attitude des personnes interrogées vis-à-vis de leur pratique antérieure.

Les observations ethnographiques sont recueillies pendant plusieurs semaines par les étudiants et étudiantes chercheurs. Il s'agit d'éducateurs et éducatrices et d'enseignants et enseignantes stagiaires qui sont en phase finale de leurs études ; ils sont accompagnés par la responsable de projet dans le cadre d'un atelier de recherche hebdomadaire pendant qu'ils effectuent leur travail ethnographique de terrain dans les crèches participantes. Il s'agit de les aider à comprendre l'utilité des approches ethnographiques pour l'étude du multilinguisme (Panagiotopoulou 2017), ainsi que celle de descriptions concrètes et fouillées et de l'intérêt de leur propre analyse interprétative (Breidenstein et al. 2020: 121 & 131) ; on cherche en outre à affiner leur objectif d'observation spécifique en codant conjointement les séquences individuelles de leur matériel ethnographique (d'après Charmaz 2014). Les données collectées servent également de base empirique pour les mémoires de fin d'études des étudiants et étudiantes ethnographes, qui abordent à leur tour des questions spécifiques telles que : Comment les concepts de *translanguaging* et de *literacy* peuvent-ils être liés ? Lors de l'atelier au Luxembourg, cette question a été abordée, entre autres, sur la base de matériel ethnographique provenant de deux crèches participant au projet. Comme nous l'avons déjà mentionné, le projet a pour but de rendre accessibles des exemples de la pédagogie du *translanguaging* telle qu'elle est pratiquée à d'autres professionnels de la pédagogie et aux enseignants, en plus de la formation continue des pédagogues impliqués, afin de les encourager à adopter de nouvelles approches.

Pour l'atelier au Luxembourg, des séquences telles que l'exemple suivant ont été sélectionnées parmi les protocoles d'observation disponibles :

*Tous les enfants et les éducatrices [s'assoient] autour de la table et entament le cercle du matin. [L'éducatrice] Amara dit : « Yalla, tous les enfants d'abord psssst » et met son doigt sur sa bouche. Certains enfants suivent son exemple jusqu'à ce que tout le monde soit calme. Ensuite, ils se mettent à réciter la Bismillah, un chant de prière arabe, en l'accompagnant de gestes. Ils forment d'abord une coupe avec leurs mains, puis s'essuient le visage des mains. Quand le chant est terminé, Amara demande : « Qu'allons-nous chanter maintenant, Amir ? » Amir dit un peu plus doucement : « Alle meine Entchen (Tous mes canetons). » Amara répète : « Tous mes canetons ? » Ils commencent à se relayer en tapant deux fois sur la table et une fois dans leurs mains, en chantant Tous mes canetons sur l'air de « We Will Rock You » [du groupe de rock Queen]. Tous les enfants participent avec joie, frappent bruyamment sur la table et tapent dans leurs mains. (Observation crèche Arkadaş du 13.12.2018 ; ethnographe F. Kamphuis).*

Dans ce bref exemple de rituel quotidien pratiqué dans la crèche étudiée, nous voyons une « *meaningful performance* » (Li Wei 2011 : 1223). La requête initiatrice « Yalla, tous les enfants d'abord psssst » invite régulièrement tous les enfants à participer à la routine pédagogique



quotidienne par le biais du *translanguaging*, ce qui ouvre un espace de résistance et de « *social justice* » (García et Li Wei 2014 : 115) qui inclut les langues marginalisées en Allemagne ou langues de la migration (comme l'arabe) et les pratiques linguistiques correspondantes des enfants et des éducateurs et éducatrices plurilingues. Ce qui est particulier, c'est que l'énoncé commence par un mot arabe communément connu (sur le terrain), se poursuit en allemand et se termine par une interjection onomatopéique qui est accompagnée du geste associé (« met son doigt sur sa bouche »). Ces multiples signes, verbaux et non verbaux, permettent à tous les enfants de comprendre la demande, de suivre l'événement collectif de manière autonome et d'y participer. En même temps, il est signalé que la « multimodalité » (cf. Wiesner et Isler 2015)<sup>2</sup> et le multilinguisme lié à la migration appliqués ici sont les bienvenus dans cette offre pédagogique spéciale, ce qui fait de ce cercle du matin un « *translanguaging space* » (Li Wei 2011 : 1223) pour les participants.

Selon García et Li Wei, le *translanguaging* produit des « *trans-spaces* » (García et Li Wei 2014 : 137) dans lesquels il est possible de mettre en question l'ordre social. Dans ce cas, ce qui est contesté est la norme monolingue (l'allemand comme seule langue légitime) qui prévaut encore dans les crèches allemandes et à laquelle les enfants plurilingues lient l'attente qu'ils devront communiquer exclusivement en allemand. Ici, les enfants font l'expérience que les chansons peuvent être chantées dans différentes langues – notamment dans leur propre langue familiale – et qu'ils ont la possibilité (à la demande de l'éducateur ou l'éducatrice) de décider eux-mêmes de la langue et du contenu du cercle du matin en mettant en œuvre dans le quotidien pédagogique leurs propres expériences familiales et la culture narrative et écrite qui y est associée. Ce matin-là, Amir, âgé de trois ans, décide qu'une chanson traditionnelle allemande, à savoir « Alle meine Entchen » (Tous mes canetons), doit désormais suivre une chanson traditionnelle arabe. Ainsi, les deux langues - l'arabe et l'allemand - sont utilisées de manière non hiérarchique, de sorte que les enfants germanophones et arabophones vivent leurs langues familiales sur un pied d'égalité dans la vie quotidienne de la crèche. Ici, le *translanguaging* en tant que pratique pédagogique contribue à ce que les enfants puissent « passer à une acquisition dynamique de la (ou des) langue(s) » (Panagiotopoulou 2016: 29). En outre, le fait de chanter la chanson traditionnelle allemande sur un air de rock internationalement connu crée une situation translinguistique qui là encore prendra à rebrousse-poil le monolinguisme institutionnel qui prévaut en Allemagne. Cela permet d'identifier la situation observée comme la pratique d'un « *social space* » créatif et en même temps critique pour les professionnels de la pédagogie et les enfants plurilingues (liés à la migration), « by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, [...] into one coordinated and meaningful performance » (Li Wei 2011 : 1223).

Comme l'ont mis en évidence les observations ethnographiques, le fait que ce moment de « transformation » (« *trans-forming* », d'après García et Li Wei 2014: 137), soit initié par l'équipe pédagogique au quotidien, montre que la création d'un « *translanguaging space* » (Li Wei 2011: 1223) n'est pas due à une compétence fortuite et particulière des éducateurs plurilingues individuels dans la crèche observée, mais au fait que le *translanguaging* a déjà été institutionnalisé, jouant ainsi un rôle central dans la pratique pédagogique et s'inscrivant pleinement dans le bagage pédagogique professionnel des éducateurs et éducatrices (cf. Panagiotopoulou & Hammel 2020: 212).

---

<sup>2</sup> Wiesner et Isler ont observé comment une enseignante de maternelle soutient la compréhension des enfants « en utilisant la posture corporelle, les gestes et les expressions faciales au moins autant que les éléments verbaux, qu'elle modalise également de manière para-verbale » afin d'assurer la participation de tous les enfants dans une situation d'enseignement-apprentissage (Wiesner & Isler 2015: p. 86).

## Littérature

- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden, Springer VS.
- Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020): Ethnografie: die Praxis der Feldforschung. 3e édition revue, Munich, UVK Verlag.
- Charmaz, K. (2014): Constructing grounded theory (2e éd). Introducing qualitative methods. London, SAGE.
- García, O. & Li Wei (2014): Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke, Hampshire [e.a.], Palgrave Macmillan.
- Li Wei (2011): Moment Analysis and Translanguaging Space. Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43, pp. 1222–1235.
- Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis, WiFF Expertisen, tome 46, Munich.  
(<https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/mehrsprachigkeit-in-der-kindheit>)
- Panagiotopoulou, A. (2017): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (Dir.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster, Waxmann, pp. 205-218.
- Panagiotopoulou, J.A. & Hammel, M. J. (2020). 'What Shall We Sing Now, Amir?' Developing a Voice through Translanguaging Pedagogy—An Ethnographic Research and Professional Training Project in Day-Care Centers and Schools. In J. A. Panagiotopoulou et al. (Dir.), *Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education?* Wiesbaden, Springer, pp. 203-218  
(<https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-28128-1>)
- Wiesner, E. & Isler, D. (2015): Stand-Punkte beziehen - multimodale Unterstützung des Erwerbs sprachlich-kognitiver Fähigkeiten im Kindergarten. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 37 (1), pp. 75-91