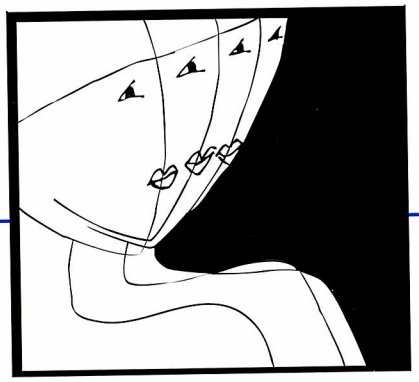
REVUE BIMESTRIELLE

CENTRE D'INFORMATION
ET D'ÉTUDES
SUR LES MIGRATIONS
INTERNATIONALES

MIGRATIONS SOCIETE

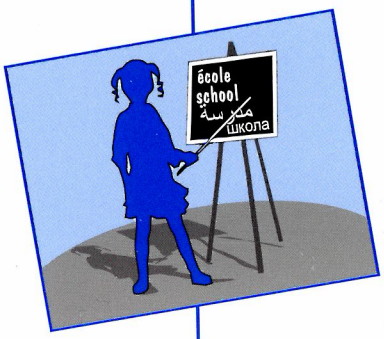


CIEMI

Naître enfant de migrant, devenir héritier. « *Tableaux de familles* » polonaises du Nord-Pas-de-Calais et portraits d'héritiers

Éducation à la diversité et langues immigrées

Vol. 27, n° 162
novembre - décembre 2015



SOMMAIRE

ÉDITORIAL

Déchoir de la nationalité des djihadistes "100% *made in* France" : qui cherche-t-on à punir ? ..... Vincent Geisser

ARTICLES

Naître enfant de migrant, devenir héritier : « *tableaux de familles* » polonaises du Nord-Pas-de-Calais et portraits d'héritiers ..... Julie Voldoire

Transnationalisme villageois, conflits et course au mérite autour des investissements collectifs des émigrés ..... Abdourahmane Mangane

DOSSIER : Éducation à la diversité et langues immigrées : expériences européennes
(coordonné par *Philippe Blanchet* et *Stéphanie Clerc Conan*)

Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école ..... Philippe Blanchet, Stéphanie Clerc Conan

Les acteurs éducatifs scolaires dans un projet de recherche doctorale d'éducation à la diversité à travers les langues-cultures en cycle 2 ..... Éric Brun

Former aux concepts et à la pratique de l'éveil aux langues pour l'animation périscolaire : l'expérience de l'association DULALA ..... Elsa Bezault, Michel Candelier

Le rôle des langues d'origine dans la compétence plurilingue des jeunes issus de l'immigration : une étude de cas dans les écoles au Portugal ..... Rosa Maria Faneca, Maria Helena Araújo e Sá, Sílvia Melo-Pfeifer

Représentations de l'identité pluriculturelle et épanouissement scolaire : au "pays magique des plurilingues" ..... Giota Gatsi, Olivier Delhaye

Quatre approches didactiques pour la formation linguistique des migrants nouveaux arrivants ..... Michel Gout

Éveil aux langues et place des langues minorisées dans des projets de recherche-action en contexte scolaire portugais ..... Filomena Martins, Ana Isabel Andrade, Ana Sofia Pinho, Ana Raquel Simões

Bibliographie sélective ..... Christine Pelloquin

NOTE DE LECTURE

Rivesaltes : le camp de la France. 1939 à nos jours (de *Nicolas Lebourg* et *Abderahmen Moumen*) ..... Pedro Vianna

DOCUMENTATION ..... Christine Pelloquin

Impression : Corlet, Imprimeur, S.A.
Z.I. route de Vire - 14110 Condé-sur-Noireau
Dépôt légal décembre 2015 - N° d'ordre : 178763
Commission paritaire : n° 0116 G 87447
ISSN : 0995 - 7367

CNL Centre national du livre

l'action prépondérante que jouent tous les acteurs scolaires adultes impliqués directement ou indirectement dans le processus éducatif et qui ne sont pas enseignants. En effet, ce processus — surtout en début de cycle 2 — ne s'articule par uniquement autour d'une relation bilatérale professeure des écoles/enfant, mais englobe tous les acteurs cités ci-dessus à des degrés variables. Par conséquent, l'implantation d'un projet d'éducation à l'altérité dans ce cycle doit prendre en compte tous les intervenants qui interagissent avec les enfants non seulement dans la salle de classe, mais également en dehors de cet espace. Leur inclusion permettrait de les mobiliser davantage dans leur participation au projet, mais aussi de les orienter dans les objectifs altéritaires de leurs interactions verbales avec les enfants.

L'enthousiasme avec lequel est reçu le projet EALCM par les enfants et par certains acteurs éducatifs scolaires adultes ne peut occulter les nombreux obstacles qui l'entravent. Il aura fallu attendre les analyses chronobiologiques modernes pour que le système éducatif prenne en compte les capacités de réception et de concentration de l'enfant au cours d'une journée d'école. Ainsi, l'ouverture de l'école à la société civile à travers le Projet éducatif territorial évoqué précédemment provient non pas d'une réévaluation du sens moderne de l'éducation et des « *principes d'une connaissance pertinente* »[43], mais de la recherche du bien-être biologique de l'enfant.

Cette ouverture de l'école vers l'extérieur et sa captation de personnes-ressources civiles ne sont encore que les balbutiements d'une éducation à la diversité, mais elles permettent de déconstruire petit à petit des systèmes représentationnels individuels et collectifs ethnocentristes pour reconstruire des liens plus altéritaires. L'ouverture aux personnes-ressources non scolaires présente aux enfants une voie vers la pluralité des savoirs et, par conséquent, des normes, des appartenances et des identités. L'école, par le biais des nouveaux rythmes scolaires, va-t-elle découvrir comme Monsieur Jourdain qu'elle "fait" dorénavant de l'éducation à la diversité sans même s'en rendre compte ?

❑

FORMER AUX CONCEPTS ET À LA PRATIQUE DE L'ÉVEIL AUX LANGUES POUR L'ANIMATION PÉRISCOLAIRE

L'expérience de l'association DULALA

Elsa BEZAULT *
Michel CANDELIER **

L'association D'une langue à l'autre (DULALA)[1], créée en 2009, œuvre pour la valorisation de toutes les formes de bilinguisme et pour le développement d'une éducation au plurilinguisme pour tous. Son projet s'adresse à la fois aux enfants (ateliers d'éveil aux langues et ateliers bilingues), aux parents (groupes de discussion), aux professionnels de l'éducation et de la santé (formations) et au grand public (conférences, colloques).

Forte de son expérience de terrain, DULALA développe également des outils pédagogiques tels que la *Boîte à histoires*, *Les langues de chat*[2] ou *Sophie et ses langues*[3] qui permettent aux professionnels de faire de la diversité linguistique une ressource au quotidien.

Installée à Montreuil (93), DULALA compte une équipe de quatre salariées permanentes, un réseau d'une vingtaine d'intervenants ainsi qu'un Comité de recherche composé d'acteurs de terrain et d'universitaires. L'association développe principalement ses actions en Île-de-France, mais également en région lyonnaise[4]. Elle est soutenue notamment par le ministère de la Culture et de la Communication, par la Fondation de France, le programme Réussite éducative, la région Île-de-France et les villes de Paris et de Montreuil.

* Chargée de projets (formation des animatrices et coordination des ateliers d'éveil aux langues), Association DULALA.

** Professeur émérite à l'Université du Maine, Innovation en éducation, Université du Maine (IDÉDUM) - Centre de recherches en éducation de Nantes (CREN), Projet Pluri-L (Pays de la Loire). Membre du comité scientifique de DULALA.

1. www.dunelanguealautre.org
2. Cf. SEMERANO, Massimo ; VERGARI, Luana, *Les langues de chat*, Montreuil : DULALA, 2013, 32 p.
3. Cf. ARBELBIDE LETE, Uxue ; HELOT, Christine, [illegible]

Les ateliers périscolaires

En septembre 2013, DULALA, qui animait depuis quelques années des ateliers ponctuels d'éveil aux langues[5] dans des écoles et centres de loisirs, a été sélectionnée par la ville de Paris pour la mise en place d'ateliers dans le cadre périscolaire. En effet, suite à la publication du décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, la ville de Paris a mis en place dès la rentrée scolaire 2013 des ateliers périscolaires, à raison de deux ateliers de 1 h 30 par semaine. Pour animer ces ateliers, dont l'objectif est de permettre à tous les enfants d'accéder « *à des activités sportives, culturelles, artistiques qui contribueront à développer leur curiosité intellectuelle et à renforcer le plaisir d'apprendre et d'être à l'école* »[6], la ville a choisi de s'appuyer à la fois sur les personnels d'animation municipaux ainsi que sur des associations sélectionnées dans le cadre d'un appel à projets. C'est ainsi que DULALA s'est vu attribuer une quinzaine d'ateliers par semaine en direction des enfants de maternelle, pour un total de 476 ateliers sur l'année 2013-2014 et 518 enfants de grande section concernés.

• Les animatrices[7]

Alors que jusqu'ici les ateliers étaient animés par les salariées permanentes, il a fallu constituer une équipe d'animation pour réaliser ces nouveaux ateliers et concevoir une formation spécifique pour leur permettre de s'approprier la démarche d'éveil aux langues.

Il convient ici de préciser les particularités du contexte liées au démarrage de cette réforme, qui ont eu un impact important sur le déroulement des ateliers, les conditions de travail des animatrices et

5. « *L'approche connue sous le nom d'"éveil aux langues" se caractérise par une démarche au cours de laquelle la diversité linguistique (et donc, un nombre élevé de langues qui la concrétisent) est traitée en tant qu'objet d'activités pédagogiques destinées à la fois à accroître les connaissances des élèves sur le "monde des langues", à développer chez chacun d'entre eux des attitudes d'intérêt positif et d'ouverture vis-à-vis de ce qui lui est étran-ger et à favoriser l'acquisition d'aptitudes à l'observation et l'analyse des langues, dans le but d'aider à leur apprentissage* ». Voir CANDELIER, Michel, "L'éveil aux langues : une innovation européenne ?", *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, n° 34, 2005, pp. 27-44. Pour une vue d'ensemble de l'éveil aux langues, voir CANDELIER, Michel (sous la direction de), *Evlang : l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : Éd. De Boek - Duculot, 2003, 384 p.

6. Education.gouv.fr, http://www.education.gouv.fr/cid66696/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html, le 20 mai 2015

7. Nous utilisons le féminin, car l'équipe recrutée en 2013-2014 ne comprenait que des femmes. Nous gardons cet usage tout le long de la présente contribution.

subséquemment sur la formation proposée. Des contraintes organisationnelles et matérielles sont rapidement apparues, dues à la taille des groupes (groupe de 14 enfants en maternelle contre huit pour les quotas d'animation habituels) et aux espaces de travail réduits (partage de salle, impossibilité de réaménager les salles) qui ont constitué la première difficulté pour les animatrices. Par ailleurs, celles-ci ont dû intégrer au sein de l'école une équipe d'animation déjà constituée et avec son propre fonctionnement interne. Des contraintes liées à l'accueil de la réforme par les différents acteurs éducatifs sont venues s'ajouter. En effet, si cette réforme a été initialement pensée dans une logique de rapprochement des acteurs[8], force est de constater que sa première conséquence a été de cristalliser le conflit latent entre scolaire et périscolaire. Peu de liens ont pu être construits avec les équipes enseignantes qui étaient, sinon opposées au projet, du moins très distantes à son encontre. Intervenantes extérieures ponctuelles aux yeux de l'équipe du centre de loisirs, animatrices porteuses de la réforme pour les enseignants, c'est toute la légitimité des animatrices qui était à construire aux yeux des acteurs éducatifs et des enfants.

La méthodologie d'éveil aux langues, développée depuis les années 1980, a été conçue pour le contexte scolaire ; il a donc fallu adapter les activités afin que celles-ci s'inscrivent plus spécifiquement dans le contexte périscolaire, sans pour autant s'éloigner des principes de base de l'approche. Ainsi, plutôt que de renforcer la dichotomie scolaire/périscolaire, l'association a préféré poser clairement les principes inhérents aux ateliers et valables selon elle pour tout contexte d'intervention, soit en tout premier lieu les valeurs propres à tous les ateliers de l'association : le respect de chacun, la participation de tous, l'utilisation de méthodes non formelles pour réaliser les activités et, enfin, la conviction profonde que tous les temps éducatifs doivent permettre aux enfants de développer des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire.

Concernant la méthodologie d'éveil aux langues, DULALA a identifié des principes clés à partir de l'approche développée dans le projet EVLANG[9]. L'approche ludique, fortement valorisée dans le domaine

8. Le « *but est de créer des synergies pour garantir une plus grande continuité éducative entre les projets des écoles et les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire et offrir à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité* », http://www.education.gouv.fr/cid66696/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html, consulté le 20 mai 2015.

9. Cf. CANDELIER, Michel (sous la direction de), *Evlang : l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, *op. cit.* Le programme d'innovation et de recherche EVLANG (1997-2001), financé par l'Union européenne, a réuni les partenaires de cinq pays : Autriche, Espagne (Catalogne), France (dont l'île de La Réunion), Italie et Suisse (romande). Des matériaux didactiques d'éveil aux langues ont été développés et mis en œuvre sur des

périscolaire, ainsi que l'interdisciplinarité[10] inhérente à la démarche (expression corporelle, théâtre, arts plastiques), constituent les points forts des ateliers, en lien avec le principe fondateur que constitue l'approche inductive de découverte et de co-construction du savoir. Autre point incontournable, la valorisation des expériences de chaque participant qui mène à celle de la richesse linguistique et culturelle du groupe. L'animateur est avant tout un facilitateur, chargé de veiller au bon déroulement des ateliers, à la sécurité des enfants et d'accompagner le développement de leur réflexion. Loin de se poser en détenteur du savoir, il est également en position de découverte et d'apprentissage.

Au vu du temps limité entre la sélection par la ville de Paris et la date effective de démarrage des ateliers, DULALA a fait le choix de s'appuyer sur son propre réseau d'animatrices qui animaient jusqu'ici des ateliers bilingues ou des ateliers en crèche dans leurs langues maternelles. Toutes bilingues ou trilingues, les animatrices étaient déjà sensibilisées par l'association aux questions de plurilinguisme, de transmission des langues maternelles, aux approches non formelles[11]. Ce sont toutes des professionnelles de l'animation qui sont également enseignantes de leur langue maternelle, comédiennes, conteuses, auteures ou encore artistes plasticiennes.

L'éveil aux langues impliquant la présence et la mise en relation d'une grande diversité de langues, ces ateliers constituaient pour les animatrices, habituées à travailler uniquement à partir de leur langue première et en français, un nouveau défi. Il s'agissait pour elles de s'approprier à la fois une nouvelle démarche d'animation ainsi que de faire face aux contraintes liées à la mise en place de la réforme.

périodes allant d'une année à une année et demie. Une évaluation quantitative (127 classes) et qualitative (17 classes) a été menée. Pour plus de détails, voir CANDELIER, Michel, "Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire", in : *L'enseignement des langues vivantes – Perspectives*, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2001, pp. 49-74, http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveila- la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html

10. « *L'éveil aux langues est également un outil fédérateur susceptible de servir de pivot à de multiples projets* [...] *dans les domaines transdisciplinaires du savoir scolaire* [...], *dans les projets autour des arts* ». COSTE, Daniel (sous la direction de), *Les langues au cœur de l'éducation*, Bruxelles : Éditions EME, 2013, 285 p. (voir pp. 152-153).

11. Depuis la rentrée 2014, la perspective plurilingue et des approches plurielles ont été intégrées à tous les modules de formation des animatrices de l'association, y compris à ceux destinés aux animatrices des ateliers bilingues.

La formation

Le projet de formation a donc été construit en tenant compte du bagage professionnel des animatrices, du contexte particulier des ateliers et de la conception décrite ci-dessus des démarches à mettre en place, l'important pour DULALA étant que les animatrices arrivent à trouver la jonction entre leurs compétences personnelles et professionnelles et la méthodologie d'éveil aux langues pour le contexte périscolaire.

À partir des retours des animatrices et de l'observation de leurs ateliers, le contenu de la formation a été élaboré pour leur permettre de développer une nouvelle approche en différenciant les ateliers d'éveil aux langues des ateliers bilingues : ne plus s'appuyer uniquement sur les langues connues ou maîtrisées, prendre le risque de travailler avec des langues peu ou pas connues ; passer de la conception d'acquisition de savoirs linguistiques — majoritairement lexicaux — à celle du développement de savoir-faire métalinguistiques par la comparaison des langues entre elles, avec un retour sur la langue de l'école. Il fallait donc accompagner les animatrices dans la construction d'activités mettant en réflexion les enfants, leur permettant de formuler des hypothèses, de construire un raisonnement logique, tout en conservant une forme ludique, de s'appuyer sur des jeux et/ou les arts[12]. Il s'agissait également de trouver une posture juste pour accueillir et valoriser la diversité, en favorisant l'échange entre pairs et la coopération. Cette posture impliquait de la part des animatrices d'être en position de découverte au même titre que les enfants, tout en conservant leur légitimité en tant qu'adulte référent pour le groupe, ce qui pouvait être déstabilisant au vu de leurs pratiques antérieures.

La formation a donc été découpée en trois modules, répartis entre septembre et novembre 2013, et complétés par un suivi sur toute l'année scolaire. Les deux premiers modules se sont centrés sur la présentation générale de l'éveil aux langues, les représentations des animatrices concernant les langues et cultures, la notion de compétence plurilingue, ainsi que sur un questionnement sur les modes de

12. « *Le jeu ne doit pas être considéré comme un moyen de faire acquérir de façon directe et immédiate aux enfants des compétences linguistiques* [...], [mais] *plutôt de leur offrir la possibilité de développer un certain nombre d'aptitudes visant la construction de celles-ci* ». FRANÇOIS-SALSANO, Dora, *Découvrir le plurilinguisme dès l'école maternelle*, Paris : Éd. L'Harmattan, 2009, 188 p. (voir p. 126).

transmission et la posture de l'animateur : gestion de groupe et analyse, création d'activités d'éveil aux langues.

Deux mois après, le troisième module a permis de procéder à des approfondissements : modes d'interaction inhérents à l'atelier ; rôle de l'animateur ; méthode inductive (fondements, objectifs, mise en pratique) ; construction de séances à partir d'objectifs précis.

Ces formations très participatives étaient menées à partir d'analyse de vidéos, d'activités, de fiches pédagogiques, soutenues par des mises en situation développant la réflexivité des animatrices (groupe agissant/groupe observateur) et enrichies par l'échange des expériences de toutes.

- **La recherche**

Suite au suivi et aux interactions avec les animatrices tant en formation qu'en observation, les formatrices de DULALA ont formulé une hypothèse concernant une chronologie des "étapes générales" que ces animatrices franchiraient au cours de leur acquisition de la démarche d'éveil aux langues.

Dans un premier temps,[13] elles doivent surmonter des difficultés relatives à la gestion du groupe (maintenir le calme et l'attention des enfants). La seconde étape est caractérisée par la mise en place d'activités qui ne portent que sur les langues que l'animatrice maîtrise. Ensuite, cette dernière se concentre sur l'apprentissage d'éléments lexicaux dans un nombre restreint de langues. Puis vient une période où les langues se diversifient, avant qu'apparaisse une prise en compte des langues des enfants. Ce n'est qu'alors que se mettent en place de véritables activités de groupe caractérisées par une démarche socio-constructiviste.

Nous avons voulu voir dans quelle mesure cette hypothèse pouvait être validée par des éléments du discours des animatrices que nous pourrions collecter lors des entretiens qui se sont déroulés au siège de l'association en présence du seul intervieweur[14]. En raison de difficultés d'organisation, nous avons dû nous limiter à des entretiens avec trois animatrices, que nous avons choisies en fonction de leurs expériences antérieures variées.

13. Cette hypothèse relative à l'évolution des pratiques est reprise sous forme de graphique dans les schémas qui se trouvent dans les pages suivantes.

14. Déjà rencontré lors de certaines sessions de formation, où il est apparu avec un statut explicité d'observateur.

Le guide d'entretien

L'objectif de l'entretien ne se limitait pas à la question de la validation de l'hypothèse relative à l'évolution des pratiques. Nous nous interrogions également sur la perception de l'éveil aux langues qu'ont les animatrices à la date de l'entretien et sur les facteurs qui, selon elles, avaient pu faciliter ou desservir leur appropriation de l'éveil aux langues.

En fonction de ces exigences, le guide d'entretien s'articulait en quatre étapes :

— la première se réduisait à une question visant à savoir si et dans quelle mesure l'animatrice connaissait la méthode d'éveil aux langues avant d'être recrutée pour assurer des ateliers ;

— la seconde étape visait à obtenir des indications sur les représentations de l'animatrice sur ce qu'est l'éveil aux langues, du moins dans le cadre des ateliers DULALA. Cette étape s'articulait elle-même en deux phases : une phase "spontanée", en réponse à une question formulée ainsi : « *Pour vous, dans le cadre d'ateliers périscolaires comme ceux de DULALA, quelles caractéristiques doit avoir un travail d'éveil aux langues pour être un travail réussi ?* ». Ici, l'intervieweur cherchait à ce que les animatrices s'expriment de la façon la plus complète possible, éventuellement en négociant avec elles les termes employés, en se gardant bien néanmoins de guider la réponse et en notant ostensiblement les réponses, à la fois pour les valoriser et pour préparer l'étape 3 dont elles constitueront le point de départ privilégié. Puis une phase plus guidée, utilisant des questions de relances ciblées sur une caractéristique non encore énoncée ;

— à la troisième étape, les caractéristiques mentionnées servent d'appui à la question portant sur les évolutions de la pratique propre, question directement en lien avec l'hypothèse que constitue le schéma ;

— la quatrième étape a pour but de nous aider à repérer des liens possibles entre certaines particularités de l'animatrice — notamment ses expériences antérieures — et l'évolution de sa pratique. Nous cherchons à obtenir sa vision de ces liens avec la question suivante : « *Qu'est-ce qui a favorisé / freiné l'intégration de ces caractéristiques de la démarche d'éveil aux langues dans votre pratique ?* ».

Dans le cadre restreint de la présente contribution, nous nous limiterons à ce qui, dans les étapes 3 et 4, concerne les éléments référés dans l'hypothèse.

Nous avons évité une confrontation directe des interviewées avec le schéma présentant l'hypothèse par peur de trop structurer nous-mêmes à l'avance leur pensée. Réflexion faite, au regard du flou de certains aspects de la chronologie dans le discours des animatrices, nous pensons que nous aurions peut-être dû le leur présenter en fin d'entretien afin d'obtenir, en conclusion, leur réaction.

L'évolution de Marie-Rose

D'emblée, Marie-Rose[15] parle de ses difficultés, ignorant les tentatives de l'intervieweur de lui faire exposer d'abord ce qu'elle conçoit comme des caractéristiques de l'approche d'éveil aux langues.

Elle a beaucoup de mal à concilier ce qu'elle appelle « *la pédagogie scolaire* » ou « *des outils vraiment scolaires* » de l'éveil aux langues, avec, d'une part, « *l'ouverture* », c'est-à-dire que « *l'enfant peut prendre conscience... de sa langue déjà, sa propre langue, et des autres langues de l'environnement* » et, d'autre part, « *l'expression* » des enfants, « *l'expression dans l'espace* ».

a) Clairement[16], ces problèmes ne sont toujours pas réglés. Pour elle, « *le travail en groupes, c'est à venir* ». En cela, elle est conforme à la chronologie postulée par l'hypothèse.

De même, lorsqu'on lui pose la question : « *Est-ce qu'ils* [les enfants] *cherchent des choses à propos des mots ? Est-ce qu'ils les comparent ?* », la réponse, un peu gênée, est : « *Pas encore de ma part* ».

— « *Mais pour vous, est-ce que c'est souhaitable ?*

— « *C'est souhaitable, je vais y arriver, je vais y arriver. Maintenant que j'ai lâché mes inhibitions par rapport à mes craintes* ».

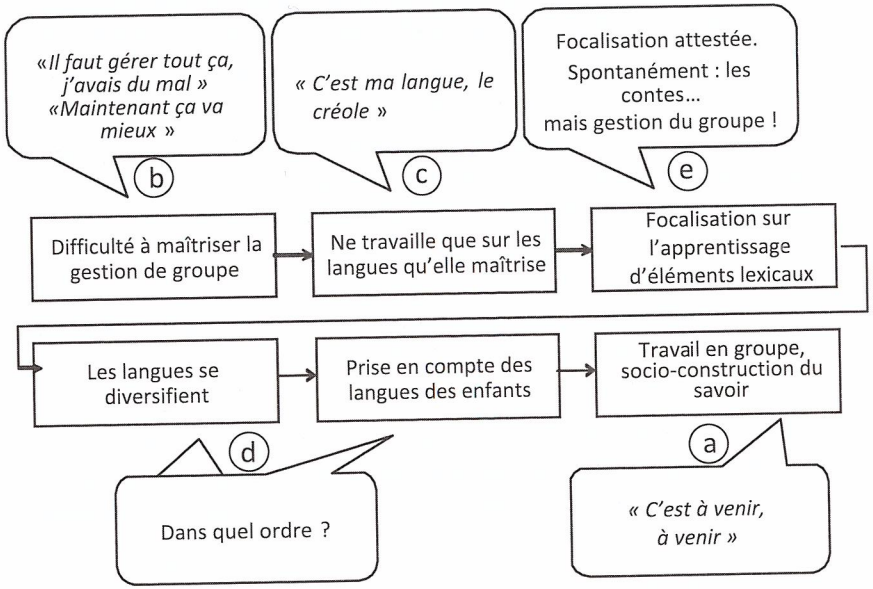
b) En lien sans doute avec le point précédent, dès le départ Marie-Rose signale également des difficultés importantes concernant la gestion du groupe : « *Bien souvent, moi je pense qu'il aurait fallu une aide, c'est-à-dire quelqu'un qui s'occupe des enfants, qui soit là pour*

15. Les prénoms que nous utilisons sont des prénoms d'emprunt garants de l'anonymat des interviewées.

16. La numérotation a, b, c… renvoie aux pastilles a, b, c… du schéma qui suit.

encadrer aussi [...] ; *il faut gérer tout ça, j'avais du mal* ». Mais les choses ont évolué positivement grâce aux formatrices de DULALA, qui lui ont donné de « *petites astuces* » et montré comment travailler à partir de comptines.

L'évolution de Marie-Rose



c) Pour ce qui est des langues, le schéma-hypothèse est également conforté. Au départ, « *c'est ma langue, le créole* ». Le créole guadeloupéen.

d) L'ordre est moins clair pour les deux autres étapes : « *Ensuite euh... il y a des enfants à qui je dis : "Est-ce que vous connaissez une langue ? Est-ce que vous voulez parler une langue ?" "Ah oui ! ils disent, espagnol". Bon on va chercher un mot en espagnol, en portugais...* ».

e) En ce qui concerne une éventuelle focalisation sur les apprentissages lexicaux, on peut dire que Marie-Rose y a eu recours assez rapidement, en lien avec l'élargissement à d'autres langues que le créole. Mais spontanément, elle s'était plutôt orientée vers le récit de

contes... qu'elle a dû abandonner face aux problèmes de gestion du groupe.

Mais qui est donc Marie-Rose ?

Marie-Rose ne connaissait pas l'approche d'éveil aux langues avant d'être recrutée pour ces ateliers.

On l'aura peut-être deviné à propos de l'« *expression dans l'espace* », elle a une grande expérience de la pratique théâtrale. Mais par-dessus tout, c'est son histoire personnelle qui peut permettre de comprendre ce qu'elle nous a dit de sa pratique de l'éveil aux langues. Elle nous en donne quelques clés.

À propos des « *inhibitions* » et des « *craintes* » dont elle nous a déjà parlé, elle indique : « *Je sais bien d'où ça vient : par rapport à ma base, ma base d'enfant scolaire* », et de poursuivre : « *Quand même des choses qui étaient enfouies et que, je n'aurais peut-être pas abordé l'éveil aux langues, ça restait enfoui... Je ne me serais pas rendue compte. Et là, c'est comme si je retournais à l'école maternelle, parce que c'était très difficile, douloureux, enfin tout ça... Et ça je vous le dis, parce que je ne vais pas faire semblant...* ».

— « *Et en même temps, je me disais que si je le fais, c'est qu'il y a quelque chose, c'est que ça m'interpelle ; il y a quelque chose à aller plus loin, quoi, à guérir peut-être* [...]. *Et là, je suis arrivée sur... quelque chose qui était très difficile...*

— « *Les langues...*

— « *Oui, les langues, très difficile. Parce que les langues, chez nous, c'est très* [...], *comme on dit, réprouvé, bousculé, surtout quand on est enfant* ».

Et à nouveau, à propos de l'éveil aux langues : « *J'étais dans le vide. Même si j'avais des supports, je n'arrivais pas à le faire...* ».

On comprend à présent beaucoup mieux ce qui se cachait derrière la difficulté ressentie par Marie-Rose vis-à-vis de ce qu'elle perçoit comme « *des outils vraiment scolaires* » dans l'éveil aux langues. Ce n'est pas seulement, et sans doute pas d'abord, la professionnelle du théâtre qui réagit, mais bien la personne dont les souvenirs scolaires les plus anciens sont marqués par le rejet violent de sa langue par l'école. Au point de créer un obstacle à son accès à la pratique d'éveil aux langues, catalyseur d'un retour douloureux de la mémoire

dont elle entrevoit pourtant qu'il pourrait la soutenir dans un processus de dépassement salutaire[17].

L'évolution de Zehra

a) Pour ce qui est de la gestion du groupe, Zehra pense qu'elle a évolué de façon notable. La difficulté semble avoir été assez facilement surmontée et ne fait plus partie de ses préoccupations actuelles.

b) Pour ce qui est des langues, l'évolution qu'elle rapporte rejoint celle de l'hypothèse, mais avec, semble-t-il, une jonction entre les deux premières étapes : « *Au début, je le faisais en français, anglais, allemand, italien et turc, parce que c'est ma langue maternelle, mais pas d'autres langues* ». Donc, des langues connues, plus sa langue première.

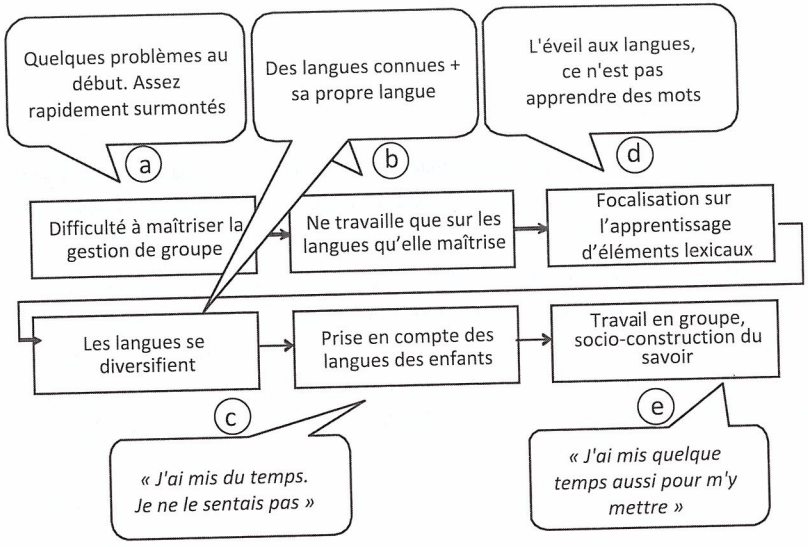
c) Pour les langues des familles, elle a « *mis du temps* », elle ne « *le sentait pas au début* ». « *Parce que bon, ça arrive que les enfants posent des questions... "Comment on dit ?" Un autre mot, quoi* ». Et il faut savoir dire, en effet, « *je ne sais pas* ».

d) Il ne semble pas que Zehra ait cantonné à aucun moment l'éveil aux langues à l'apprentissage de mots. Son but n'est pas là : « *Ils apprennent en fait que différentes façons de dire "maman" et "papa" existent. Mon but, c'est ça !* ».

e) Zehra concède que le travail en groupes n'est pas apparu précocement dans sa pratique. Mais rien ne permet de confirmer que, comme l'indique le schéma suivant, cela soit vraiment intervenu après l'évolution relative aux langues des familles. « *Au début l'acteur principal était plutôt moi, je pense* [...]. *Je ne préparais pas des activités en groupe, mais après la formation qu'on a eue, enfin de* DULALA, [...] *j'ai essayé, et j'ai vu que vraiment les activités elles marchent mieux aussi quand ils travaillent en groupe, mais j'ai mis quelque temps aussi pour m'y mettre* ».

17. Pour les usages possibles de l'éveil aux langues comme moyen de médiation thérapeutique, voir LECLAIRE, Françoise, "L'éveil aux langues, médiation à visée thérapeutique ?", in : ANDRADE, Isabelle (sous la direction de), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*, Aveiro : UA Editora, 2014, pp. 261-275.

L'évolution de Zehra



Mais qui est Zehra ?

Zehra a découvert l'approche d'éveil aux langues cette année. Elle insiste sur son profil plurilingue : « *J'ai commencé à apprendre des langues dès 9 ans, c'était l'anglais, ensuite j'ai fait des études dans une fac francophone à Galatasaray ; entre-temps j'ai appris d'autres langues — espagnol, italien, allemand — parce que j'adore apprendre les langues* ».

Elle souligne que cela lui a facilité, globalement, l'accès à l'éveil aux langues, « *parce que je sais ce que c'est qu'apprendre différentes langues, j'étais déjà dans différentes langues dans la vie avant* ».

Mais elle n'a pas eu de « *formation pédagogique* », ce qui peut expliquer selon elle certaines difficultés ou lenteurs, comme celle relative à l'introduction du travail en groupe.

Ici encore, même si c'est de façon moins dramatique, l'histoire personnelle (l'acquisition d'un riche plurilinguisme) s'ajoute à la formation antérieure (en fait, à l'absence de formation en didactique) pour fournir un certain nombre de pistes explicatives de l'évolution des pratiques.

L'évolution de Nadia

a) Nadia indique avoir eu quelques difficultés avec la gestion du groupe, par méconnaissance de ce public de maternelle. On notera que, contrairement à d'autres animatrices, elle a eu la chance d'être accompagnée par une animatrice attachée à l'école.

b) Mais cela tient peut-être aussi au fait qu'elle a su rapidement impliquer les enfants par la mise en place — plus rapidement que ne le suppose l'hypothèse — d'un travail en groupes, visant explicitement à des activités de découverte.

c) Nadia a pris en compte dès le départ les langues des enfants : « *J'ai commencé par des langues qui étaient plus parlées dans le groupe* ».

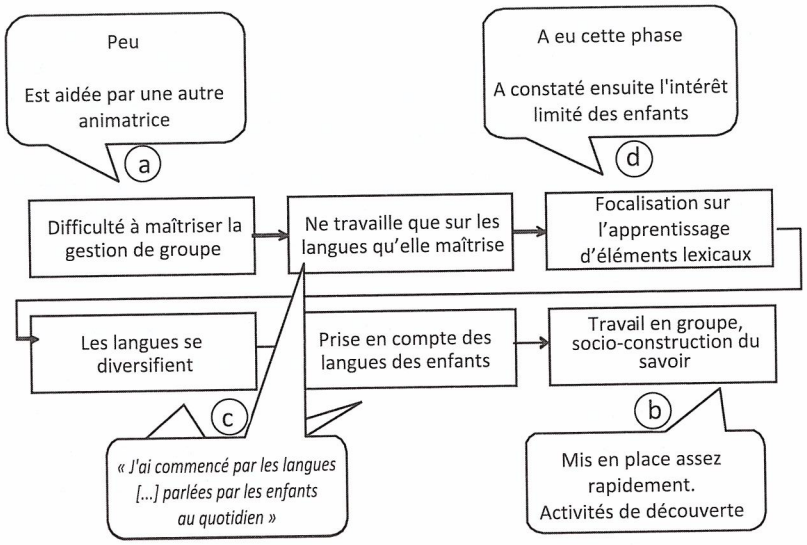
d) Nadia a connu également une phase où, pour mieux travailler sur toutes les langues, elle a travaillé sur des mots (sans pour autant insister sur leur apprentissage), mais elle a constaté ensuite que les enfants étaient plus intéressés quand elle travaillait avec des textes, par exemple des histoires.

Mais qui est Nadia ?

La particularité de Nadia, c'est qu'elle est titulaire d'un master 2 de didactique des langues. Mais comme elle le dit elle-même, « *je connaissais l'éveil aux langues, on avait déjà suivi des séminaires* [...], *mais ça restait comme ça, c'est une théorie dans ma tête.* » Éveil aux langues donc, mais pas de stage permettant la mise en œuvre de cette approche.

Ainsi, on comprend mieux sans doute la relative précocité du recours aux langues des enfants et du travail en groupes, qui bien sûr étaient conseillés dès le début par les formatrices DULALA, mais qui se sont tout de suite articulés chez Nadia à un savoir déjà en place, même si auparavant aucune pratique n'avait pu aider à le fixer.

L'évolution de Nadia



Bilan

Nous ne pouvons évidemment pas tirer de conclusion définitive à partir d'une analyse portant sur un échantillon aussi restreint. Nous pensons cependant que les constatations que nous avons pu faire peuvent aider à mieux comprendre, voire à mieux anticiper d'autres situations de formation à l'éveil aux langues pour des personnes n'ayant pas préalablement reçu une formation à l'enseignement.

Les facteurs présidant à l'évolution des pratiques de ces trois personnes nous semblent pouvoir être expliqués en considérant, d'une part, que conformément aux modèles constructivistes de l'apprentissage, leur interprétation à la fois conceptuelle et praxéologique de ce "nouveau" que constitue pour elles l'éveil aux langues est en lien direct avec le "connu" dont elles disposent[18] et, d'autre part, que l'élément du "connu", qui dans ce processus est le plus prégnant est ce qui, dans leur expérience antérieure, offre spontanément le plus de liens avec l'éveil aux langues.

18. Pour la mise en évidence dans une perspective cognitiviste du rôle du "connu" dans l'apprentissage, voir PIAGET, Jean, *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris : Presses universitaires de France, 1975, 188 p.

On aura sans doute constaté, par exemple, que l'interprétation de l'évolution des pratiques chez Nadia ne fait pas appel à ce qui est apparu chez les deux autres animatrices comme appartenant à leur "histoire personnelle"[19]. La formation universitaire à la didactique du plurilinguisme qu'elle a reçue constitue l'expérience qui présente le plus de caractéristiques communes avec le "nouveau" qu'elle doit interpréter et s'approprier. Le même raisonnement peut s'appliquer à l'expérience traumatisante vécue par Marie-Rose et au plurilinguisme de Zehra.

Autrement dit, on peut s'attendre, dans des formations à la didactique de l'éveil aux langues destinées à des personnes dont le point de référence principal ne peut pas être une formation antérieure ou parallèle à l'enseignement, à ce que l'histoire personnelle s'impose comme le facteur déterminant de l'appropriation visée.

Ce qui, étant donné la diversité de ces histoires, devrait conduire à des évolutions des pratiques — pour en revenir à l'hypothèse traitée ici — plus fortement diversifiées que dans une formation d'enseignants.

Ce que nous pouvons dire au terme de cette recherche c'est que l'hypothèse sur l'évolution des pratiques des animatrices formatrices de DULALA semble globalement s'appliquer pour Marie-Rose et Zehra, les deux animatrices qui n'ont pas eu de formation universitaire à la didactique des langues, mais pas pour Nadia. Il resterait à savoir dans quelle mesure ce constat tient à l'absence de formation préalable à la didactique ou à des caractéristiques communes partagées dans les expériences autres que celles vécues par Marie-Rose et Zehra. Seul un travail portant sur un plus grand nombre de personnes pourrait nous l'apprendre.

Quoi qu'il en soit, la présente étude s'est révélée utile pour l'approfondissement des modules de formation élaborés pour l'année 2014-2015. La réflexion des animatrices sur leur propre biographie langagière ainsi qu'autour de leurs représentations du plurilinguisme a été renforcée et l'expérimentation d'activités de socio-construction du savoir avec un retour réflexif de la part des animatrices s'est intensifiée. Enfin, une banque d'activités relative aux domaines de spécialisation des animatrices (chant, arts plastiques, théâtre, danse) commence à se constituer.

❑

19. Que nous opposons ici, pour les besoins de l'interprétation, à la formation reçue.