

Table des matières

Première partie	14
Introduction.....	14
a. Vers une formation située : le contexte éducatif grec/européen	20
1. L'Europe Unie face à sa diversité linguistique et culturelle : dans le passé et aujourd'hui.....	25
1.1 L'interculturel comme notion éducative	30
1.2 L'interculturel face ou dans les politiques linguistiques de l'Europe ?.....	32
2. Le paysage plurilingue indigène de la Grèce.....	36
3. Les classes mixtes grecques : entre la lumière et l'ombre des nombres statistiques	48
4. La politique éducative migratoire grecque	57
a. Institution et structures pédagogiques dans le cadre de l'intégration.....	62
b. Le tissu linguistique de la population scolaire grecque.....	69
5. La réforme des programmes scolaires grecs dans et face aux conceptions et aux pratiques des enseignant/es grec/ques	73
5.1 Un cadre de référence pour la réforme scolaire grecque	77
5.2 Modèles contemporains de littératie dans l'éducation grecque : critique et perspectives.....	81
5.2.1 Une réforme dans l'éducation langagière grecque toujours inachevée	84
6. La « nouvelle école », un néologisme ou une réalité dans la formation des enseignant/es grec/ques ?.....	86
b. L'Eveil aux Langues dans la formation des enseignants Grec/ques	91
1. Un champ à parsemer : les curricula grecs	103
2. Les chemins à parcourir dans l'exploitation de l'Eveil aux Langues.....	105
2.1 Les bases théoriques de l'Eveil aux Langues.....	108
2.1.1 Language awareness en amont du plurilinguisme / L'Eveil aux Langues en aval	118
2.2 Approches cognitives et psychosociales :	
L'arbre du savoir et de la communication a une racine nommée LA	124
2.2.1 Rétrospection historique.....	128
2.3 De Language Awareness à un modèle de didactique de langues plus élargi...	134
2.3.1 Le plurilinguisme fruit de l'arbre cognitif et nouveau modèle de la didactique des langues ?	143
2.4 Quel intérêt pour la formation ?	157
3. A titre de conclusion	161
c. Le double volet de la formation : réflexion et action	163
1. Sur le chemin de la formation	165
1.1 Sur le chemin de la recherche. Se placer dans le mouvement réflexif contemporain autour de la formation	170

1.2 Vers le développement professionnel, réflexif dans un métier complexe caractérisé par une interaction socio-dynamique de la collectivité	178
2. L'apprentissage dans la formation	183
3. Les compétences : histoire de faire, d'être et de savoir d'un système vivant.....	185
3.1 Questions de complexité dans la formation en compétences.....	189
La formation ne doit pas manquer d'une compétence réflexive	197
A titre de conclusion.....	201
d. Vers la quête de la Méthode.....	205
1. La recherche action dans la méthodologie de la recherche	205
2. La recherche-action et le modèle dynamique de formation-action	216
3. Vers un modèle dynamique de formation action.....	224
4. Outils disponibles lors que nous voulons travailler avec un groupe dans une recherche-formation-action.....	232

Deuxième partie

La démarche de la recherche	237
1. La problématique	237
1.1 La conception générale : un processus dynamique situé	238
1.2 La recherche dans la recherche : une formation-action	240
2. Explicitation générale des attentes	243
2.1 Les hypothèses : Concepts-dimensions-composantes-indicateurs	245
2.2 Formulation des hypothèses.....	249
2.2.1 L'articulation des hypothèses générales et spécifiques : vers un modèle d'analyse	250
3. Le protocole de la recherche	259
3.1 Première phase : L'exploitation du terrain.....	262
3.1.1 Le recrutement des enseignants.....	270
3.1.2 L'échantillon final	278
3.1.3 Les autobiographies réflexives : étude des aspirations, des attentes et des soucis de nos partenaires.....	279
3.1.4 Profil provisoire des participants du groupe final	279
3.2 La deuxième phase de la recherche : la formation-réflexion-action	280
3.2.1 Les principes d'action de formation	280
3.2.2 Le dispositif de la formation.....	283
3.2.3 Le contexte de la formation.....	285
3.2.4 L'orientation des échantillons en fonction de leur participation aux phases de la recherche.	285
3.3 La phase de l'expérimentation : Vers un protocole d'expérimentation	286
3.3.1 Le public volontaire de l'échantillon final allant de la formation à l'expérimentation.....	286
3.3.2 La répartition du temps	288
3.3.3 Le rôle de la formatrice/le rôle du groupe.....	289
3.3.4 Le carnet de bord lors de l'expérimentation.....	290
3.3.5 Les outils d'observation	291

3.3.6 Les moments rétroactifs et le partage entre les enseignants du groupe	295
3.3.7 L'observation, la réflexion de l'enseignant/e- intervenant/e.....	295
3.3.8 La communication de l'intervenant et le rôle du groupe	295
3.3.9 La conceptualisation	295
3.3.10 Les outils d'évaluation de l'expérimentation	296
3.3.11 Variété du contexte d'enseignement	298
3.3.12 Le contexte institutionnel	299
4. Le collecte de données	300
4.1 Le journal du chercheur	300
4.2 Les entretiens collectifs.....	301
4.3 La construction des questionnaires.....	301
4.4 Les commentaires libres.....	312
4.5 Les entretiens initiaux et terminaux.....	312
4.6 Les modèles d'analyses des données : vers une synthèse	314
4.6.1 La transcription des enregistrements.....	314
4.6.2 Le codage sélectif	314
4.6.3 La formulation de catégories, de motifs et de tendances	314
4.6.4 La catégorisation progressive	315
4.6.5 Le raffinement des catégories.....	315
4.6.6 La corrélation des catégories finales avec des données scientifiques issues d'autres recherches	315
4.7 La validité de l'analyse des données	315
4.7.1 La proximité du chercheur	315
4.7.2 Des termes alternatifs pour la validité	316
4.7.3 La saturation des catégories.....	316
4.7.4 La triangulation.....	317
4.7.5 La validation par des pairs.....	317
4.7.6 La validation de réponders	318
4.8 Des questions d'éthiques et de déontologie de la recherche	318
5. Les données.....	320
5.1 L'analyse des données à travers les hypothèses	320

Troisième partie

Le modèle de la formation Evolutive à l'Eveil aux Langues et ses effets sur les enseignant(e)s Grec(que)s : vers les premières conclusions	400
Introduction	400
1. La formation évolutive : modèle ou paradigme ?	400
1.1 Les procédures-points dynamiques de la formation évolutive	403
1.2 Les Modificateurs de la formation évolutive ou seuils cognitifs d'activation.	405
1.2.1 Le modificateur temps.....	408
1.3 Le fonctionnement des modificateurs dans la formation évolutive de l'Eveil aux Langues	409
1.3.1 Le caractère des modificateurs dans la formation évolutive de l'Eveil aux Langues	411

1.4 Les modificateurs affectifs ou seuils affectifs d'activation dans la formation évolutive de l'Eveil aux Langues	412
1.5 Les conditions encourageantes de la formation évolutive de l'Eveil aux Langues	412
2. Le Curriculum caché de la formation évolutive.....	413
Etude de cas	415
Les enseignant(e)s/institutrices/professeurs après la fin de la formation évolutive	415
Le cas de l'enseignant en classe spécialisée V/s.....	416
Le cas de l'institutrice A/i.....	418
Le cas de l'institutrice Agg/i.....	419
Le cas de l'institutrice/professeur du secondaire V/i	420
Le cas de l'enseignant généraliste G/s.....	422
Le cas de l'institutrice R/i.....	424
Le cas de l'enseignante/professeur du secondaire V/a.....	426
Le cas de l'enseignante V/o	428
Le cas de la professeur du secondaire M/e	430
Le cas de l'enseignante/psychologue Th/a	432
Quatrième partie	434
La validation des hypothèses selon les axes 1 et 2.....	434
1. La prise de distance critique par rapport aux résultats	436
2. Les perspectives : Vers la pratique thérapeutique de la recherche.....	437
Annexes	440
Partie I.....	440
Annexe 1 : Le profil provisoire des enseignants/es en formation.....	440
Annexe 2 : Sources pédagogiques éducatives sur le plurilinguisme mise à la disposition des enseignants	464
Annexe 3.....	468
Tableaux descriptifs d'évaluation de la formation.....	468
Bibliographie	476

Première partie

Introduction

On parle du plurilinguisme...

Mais il est où ce plurilinguisme fameux dont vous osez interrompre mes rêves ?

Il est étonnant combien il est discret, il se retient et nous regarde.

Existe-t-il vraiment ou nous l'avons rêvé?

Dites-moi, où le chercher?

Peut-être dans la rue...

Aucun doute la bibliographie est sage, les textes de l'Europe aussi.

Peut-être nous l'avons rencontré dans nos classes, mais étant prêts depuis longtemps nous l'avons bien gardé, en secret.

L'éducation langagière dans des classes multilingues constitue un des principaux défis des systèmes éducatifs actuels surtout que ces systèmes cherchent à incorporer dans leur philosophie, leur déontologie et dans leurs approches didactiques la notion de la diversité, la construction du sens critique chez les futurs citoyens et la perspective de la formation continue. Il semble que dans la nouvelle ère, les sciences sociales prennent la parole alors qu'elles insèrent dans la réflexion pédagogique des notions qui étaient jusqu'alors des idées taboues. Des idées telles que celle de l'implication active de l'individu à la construction de ses propres identités tout au long de sa vie. Par identité, on entend un répertoire ouvert de relations, de conceptions, des attitudes, nourries par la complexité de la vie sociale, psychique et mentale.

Ces dernières années, la quête d'une approche didactique pluridisciplinaire et transnationale apparaît comme une reprise de la quête du Graal, au moins par les visionnaires d'une humanité unifiée qui essaieraient de trouver son accomplissement dans la plus grande diversité et complexité. Sous cet aspect, on dirait que les nouvelles approches plurielles comme *l'éveil aux langues et aux cultures* sont des approches didactiques bien encadrées dans la pédagogie de la communication, du contact et des sciences du langage, en accord avec l'éthique telle qu'elle nous a été transmise par la didactologie des langues-cultures (DLC)¹. Notre travail peut intéresser toute personne ayant des fonctions dans l'enseignement ou dans la formation d'enseignants/es. Par ce travail nous avons tenté et espérons avoir réussi la construction d'une réflexion critique, une relecture des possibilités et des défis actuels

¹ Discipline d'intervention dans le domaine de l'enseignement des langues qui s'est vue progresser à partir des années 80 dans le domaine de *l'éducation aux langues cultures* et en adéquation avec les évolutions synchroniques sur les plans culturel, psycholinguistique, neurolinguistique, cognitif et social.

dans l'éducation interculturelle, une analyse et un éclairage spécifique des théories qui semblent inspirer ces dernières années les Ministres de l'Éducation grecque.

Par cette recherche, nous avons visé à approfondir l'éducation linguistique et culturelle des élèves grec/ques ainsi que la formation des enseignant/es grec/ques en matière d'éducation interculturelle dans des classes plurilingues; elle repose sur les conditions sociales, historiques, idéologiques, scientifiques et économiques de son temps qui influencent à la fois le processus éducatif et les objectifs pédagogiques, tels qui ont été fixés par l'État grec et le Conseil de l'Europe (le contexte historique ayant des implications sociales).

Nous avons cherché à aborder une éducation ouverte à l'interaction dynamique des individus considérés comme des *personnes*. A notre avis, il est temps de nous occuper des innovations humanistes grâce à la plus grande maturité scientifique dans les domaines des sciences sociales et de la communication. L'éducation interculturelle, la pédagogie de la multilittéracie critique, le passage à une science de la complexité, les concepts philosophiques concernant la complexité des êtres humains et l'unité dans la pluralité des êtres ; l'éducation à la citoyenneté, les droits et les responsabilités dans une société de grande mobilité, forment un tout qui nous a fait aborder l'innovation de l'Eveil aux Langues sous ses divers aspects. Nous avons mis en contact les enseignants/es grecs/ques avec la formation à l'innovation avec, nous l'espérons des effets positifs, que nous allons étudier.

Notre recherche souhaite porter des résultats sur quatre grands domaines, concernant les élèves (a), la classe scolaire (b) et les enseignants/es © :

Concernant les élèves :

- Une meilleure compréhension chez l'élève du développement du langage chez l'être humain, donc, une approche plus approfondie de la communication et de la compétence langagière. Ici, la langue/les langues sont abordées dans un cadre à la fois sociologique et cognitif.

Il s'agit, d'amener les enseignants à aider les élèves à vivre la langue/les langues comme un contact complexe des humains dans tout échange de communication et comme un agir intellectuel qui favorise les compétences cognitives et métacognitives telles que les compétences mathématiques (les classifications, les taxinomies, la synchronie et la diachronie, la logique séquentielle, l'abstraction et la symbolisation, l'analyse et la synthèse).

Concernant la classe nous avons voulu aider l'enseignant/e à :

Une meilleure compréhension du paysage ethnographique et anthropologique de sa classe scolaire.

Une meilleure compréhension des courants souterrains et des variables qui existent

dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Une meilleure compréhension des relations entre les trois composantes du triangle pédagogique inter et extra muros de la salle de classe.

Une meilleure compréhension du contact des langues et des cultures dans le même individu et au sein de la classe².

Concernant la formation des enseignant/es :

- Un nouveau consensus entre les enseignant/es sur leur rôle pédagogique et social.
- Une meilleure compréhension des mécanismes psychologiques qui sont en jeu, qui empêchent ou qui favorisent la formation des adultes ; il s'agit de diverses représentations, de questions d'identité et/ou du profil socioprofessionnel des enseignant/es.
- Une meilleure compréhension de représentations linguistiques que les enseignant/es portent dans leurs pratiques de classe.
- Une meilleure compréhension de la compétence plurilingue selon les nouvelles approches linguistiques.
- Une prise de conscience des politiques linguistiques éducatives.
- Un regard plus profond et une approche plus globale des programmes analytiques et des manuels utilisés par l'enseignant/e de différents cycles et de différentes spécialités.
- L'organisation d'une intervention collective des enseignant/es grec/ques de divers cycles et disciplines dans l'éducation interculturelle grecque.
- Une étude de l'intégration d'une innovation linguistique du type Eveil aux Langues dans la formation des enseignant/es grec/ques.

Tous les éléments précédents témoignent de l'ampleur de notre formation, son objectif final étant d'enrichir les pratiques des enseignant/es grec/ques à propos de la gestion d'une classe plurilingue et d'élaborer une réflexion commune³.

² La langue comme un ensemble de signifiés vivants stimule des associations chez l'élève qui selon ses filtres socioculturels révèle plus ou moins un intérêt pour l'apprentissage des langues.

³ Le type de notre formation a essayé de démontrer l'idée que toute formation devrait structurer et élaborer une problématique chez les formé/es et les formateurs/trices toute en prenant en compte que derrière des schémas mentaux et les idées scientifiques ce qui est le plus important, c'est l'homme dans sa singularité.

La présentation de notre travail a été organisée en quatre parties :

- Une partie théorique.
- Une partie qui inclut la méthodologie de notre recherche et présente l'analyse de nos résultats.
- Une partie qui commente les résultats.
- Une partie qui inclue les perspectives de la recherche.

Plus précisément, selon notre approche théorique pour une formation située (réf. chapitre *Le double volet de la formation : réflexion et action*) nous avons considéré utile de présenter le contexte pédagogique de la Grèce, les principales directions de la réforme éducative qui a eu lieu lors de cette dernière décennie, la problématique, les lacunes et les enjeux dépités par les enseignants et relevés dans la bibliographie.

De plus, nous nous sommes intéressée à étudier et à mieux approfondir les théories et les approches pédagogiques qui traversent les curricula de la réforme, le statut des langues dans les programmes scolaires, les courants linguistiques qui caractérisent les manuels scolaires, ainsi que les programmes universitaires concernant la didactique de la langue scolaire grecque et plus généralement l'éducation langagière depuis la maternelle jusqu'au secondaire.

Dans le chapitre *Vers une formation située : le contexte éducatif grec/européen* nous avons considéré utile de renseigner l'intéressé sur l'éducation interculturelle en Grèce. Les éléments statistiques sur les élèves allophones sont pris dans l'enquête que nous avons menée à propos de notre Master 2 et cela pour deux raisons. La première raison est que même si les éléments concernant le nombre d'élèves dans les classes grecques concernent les années 90 - 2000, nous n'avons pas de nouvelles statistiques officielles et donc nous pouvons seulement faire des hypothèses. La deuxième raison est que les lecteurs qui viennent d'une autre réalité scolaire hors de la Grèce doivent pouvoir se faire une image des structures et des tendances qui ont influencé les différentes politiques éducatives et linguistiques grecques ou à l'inverse qui sont influencées par elles.

De plus, les derniers changements dans la formation des enseignant/es grec/ques doivent être envisagés dans leur historicité et par rapport aux nécessités sociales.

Le deuxième grand chapitre de notre thèse concerne l'Eveil aux Langues. Comme innovation l'Eveil aux Langues est plutôt inconnue en Grèce même s'il y avait une participation de l'Institut Pédagogique d'Athènes au Programme Janua Linguarum et notre Master 2 « Didactiques du plurilinguisme et politiques linguistiques éducatives. Diffusion des langues et des cultures à des contextes multilingues et multiculturels ». On trouve des références à l'innovation chez Nikolaou (Νικολάου, 2000), Koiliari (Κοιλιάρη, 2005) ainsi que dans les travaux d'Androulakis (Université de Thessalie).

Pourtant, une approche systématique sur l'innovation, un approfondissement théorique, l'effort d'insérer cette approche dans les pratiques des enseignants/es Grecs/ques et tout au long du programme, nous a imposé la nécessité de mieux étudier, analyser, comprendre l'innovation. Pendant la formation nous avons eu besoin d'une analyse théorique de l'innovation par rapport à la didactique des langues, au bi/plurilinguisme, aux nouvelles approches dans les domaines scientifiques qui y sont impliqués. Cela nous a donné les critères aussi pour mieux comprendre la réforme et ses implications théoriques.

Le chapitre de la formation se réfère aux tendances contemporaines de la formation comme elles ont été dépistées dans la bibliographie en amont et en aval de l'Atlantique. La compétence et ses multiples définitions ont préoccupé notre pensée. L'étude de l'Eveil aux Langues et l'expérience de la formation à cette innovation nous ont fait essayer de définir une sorte de compétence complexe, plurielle que nous considérons comme la compétence à l'Eveil aux Langues.

Le type de formation que nous devrions appliquer afin de mieux s'approprier l'innovation recoupe le type de recherche que nous avons suivi. Dans notre travail est inséré un chapitre sur la méthodologie de la recherche-formation-action sous fond de la recherche-action. Par ce chapitre nous avons essayé d'explorer les bases ontologiques, philosophiques, méthodologiques du type de la recherche qui, à notre avis, pourrait mieux encadrer notre recherche. Tout au long de la formation nous avons pris conscience qu'un type de formation apparaissait être en pleine convergence avec le type d'innovation que nous souhaitons insérer dans la formation des enseignant/es. Le modèle cognitif, les conditions affectives et relationnelles ainsi que les différents modificateurs qui sont apparus lors de la démarche, ont organisé un modèle formatif que nous avons essayé de décrire dans le chapitre *Vers la quête de la Méthode* ainsi que dans les conclusions.

La deuxième partie de notre présentation est plus technique et se réfère à la méthodologie de la démarche que nous avons suivie. La mise en place des hypothèses, la distinction en axes, concepts, composantes et indicateurs, leur articulation, l'organisation de la recherche, les protocoles pédagogiques, les profils initiaux des enseignant/es, les techniques de recensement de données, la construction des questionnaires, les outils d'évaluation de la formation et de l'expérimentation apparaissent dans la deuxième partie. De plus, la façon d'analyser le contenu des données, les questions déontologiques et de scientificité y sont incluses.

Tout le matériel de la formation et des ateliers expérimentaux que nous avons réalisés sont aussi présentés ici.

L'affirmation des hypothèses est faite dans cette partie. Les hypothèses sont valorisées par le biais d'un type de questionnaire Autobiographique qui a été redoublé (début et fin de la recherche), par des questionnaires semi-directifs accompagnés par des commentaires libres, par des entretiens terminaux et

évidemment par tous les entretiens collectifs pendant la formation et la préparation des interventions des enseignant/es dans les classes.

La troisième partie contient les conclusions et leur analyse. Nous faisons une présentation du modèle paradigmatique de notre formation évolutive, une présentation des modificateurs de ce type de formation, alors que nous avons rempli les études de cas des dix enseignants qui ont peuplé notre équipe.

Dans la quatrième partie, nous nous référons aux points faibles de cette démarche, à ses difficultés alors que nous présentons ses perspectives sur le terrain de la recherche, ainsi que nos futurs projets en tant qu'équipe de multiplicateurs.

a. Vers une formation située : le contexte éducatif grec/européen

Introduction

L'âme de la civilisation est la civilisation de l'âme
Arnold Toynbee

Dans une Europe d'accueil, l'intégration, la cohésion, la diversité et le contact des langues et des cultures jouent un grand rôle dans la planification d'une réforme éducative ainsi que dans l'intégration des innovations pédagogiques progressistes. La pluralité des cultures tend à devenir un pari dans notre époque, une époque qui produit la crise mais qui aspire à l'émergence d'une nouvelle civilisation.

Cependant la constatation que l'éducation en Europe unie a plutôt tendance à modifier superficiellement son profil éducatif, ce qui facilite l'assimilation de ses populations, nous a obligée à prendre position en faveur d'une philosophie de contact des langues-cultures, capable d'encadrer le contact des enfants avec plusieurs langues à la fois dans un milieu qui apparaît de facto plurilingue. Cela intéresse bien évidemment les enseignants, les parents, les instances.

Il est vrai qu'à l'école et dans les programmes scolaires, une politique linguistique polarisée en deux langues et deux cultures dominantes (c'est le cas en Grèce ainsi qu'en d'autres pays de l'Europe), langue-culture scolaire et langue-culture anglo-saxonne, donne naissance à un statut dominant/dominé par rapport à la langue maternelle des élèves qui reste loin d'un apprentissage systématique et valorisé. Cette situation nous touche profondément car nous restons toujours victimes de ces deux extrêmes dans l'éducation langagière de nos élèves, ce qui va à l'encontre de l'esprit de la pluralité de notre époque.

Aujourd'hui, nous dirions que les structures de notre société, société d'une mobilité dramatique, semble faciliter la rencontre des cultures et partant bâtir un nouvel humanisme planétaire. Dans un cadre de mobilité pourtant les divers contacts

demandent des structures sociales souples⁴ qui puissent insérer les gens le plus rapidement possible pour que la société retrouve la stabilité nécessaire à sa survie.

Partant de la simple constatation qu'il existe des questions cruciales qui se posent aux états membres de l'Europe Unie, concernant l'éducation et l'entraînement/formation, notre travail vise à démontrer qu'il y a des chercheurs qui rêvent établir les structures nécessaires sur le plan de la politique éducative afin que la diversité linguistique et culturelle soit vécue de manière positive et soit exploitée au profit de tous.

Ce chapitre essaie dans un premier temps d'exploiter certains aspects du contexte éducatif grec, présenter les politiques linguistiques éducatives grecques telles qu'elles apparaissent⁵ dans les programmes scolaires reformés⁶ DEPPS, APS⁷; de plus, nous allons essayer d'esquisser sommairement les principes pédagogiques mis en vigueur pendant la réforme de 1998 et celles d'aujourd'hui.

Suivant les dernières démarches et les dernières initiatives de la Ministre de l'Éducation nous avons voulu démontrer d'une part la contradiction existante entre les premières proclamations politiques du nouveau gouvernement et la déontologie que portent les programmes reformés et d'autres part les mesures prises récemment qui vont à l'encontre du progrès des dernières décennies au sujet du plurilinguisme⁸.

Nous avons aussi choisi de démontrer certaines des pistes existantes entre le contexte grec et le contexte plus large de l'Europe Unie faisant référence à des programmes d'entraînement des enseignants et à des projets qui courent actuellement dans le Centre des langues vivantes au sujet de plurilinguisme (CELV).

⁴ Nous parlons de la même nécessité constatée dans le domaine de l'éducation par le courant de littératies multiples.

⁵ Nous avons choisi d'exploiter les politiques linguistiques éducatives à travers les programmes car les curricula et les programmes constituent un comble pour la formation des enseignants, la schématisation de leurs représentations, les attentes et les aspirations des familles et des élèves. Candelier considère les programmes scolaires comme un des outils que l'Etat dispose au service de ses politiques linguistiques.

⁶ Les éléments que nous portons ont été empruntés dans le rapport du Ministère de l'Éducation pour les années 2005, 2007 et 2009.

⁷ Programme d'étude Interdisciplinaire unifié (DEPPS). Programme analytique d'études (APS).

⁸ Nous nous référons aux annonces progressistes du gouvernement grec avant les dernières élections et même au début de l'œuvre gouvernementale pour l'expansion d'une culture éducative fort antagoniste (proclamations avant les élections nationales), un investissement dans l'éducation publique qui reconnaîtrait soi-même dans la pluralité, les langues et les cultures européennes ; malheureusement nous sommes témoins aujourd'hui de l'étranglement de la pluralité linguistique par un monolinguisme anglo-saxon, imposé à l'école dès un âge précoce et sans la moindre possibilité d'y échapper. Les décisions prises quelques mois avant la fin de l'année scolaire 2010-11 révèlent la chasse de la part de l'état de toute langue européenne sauf l'anglais ; nous ne parlons pas évidemment de langues mineures qui semblent folkloriques.

Il est vrai que le contexte actuel européen dans l'éducation se tisse autour des questions d'immigrations, de problèmes identitaires, de fuite scolaire, de questions d'illettrisme dues à des compétences académiques sous-développées⁹. Dans le domaine de la formation des enseignants, la réflexion sur des questions méthodologiques en lien avec une réflexion interculturelle progresse dans la bibliographie épistémologique. Ses traces nous les trouvons dans les projets des pays membres comme celui du 2010¹⁰ «Education et entraînement 2010»¹¹.

Il est évident que les actions et les innovations promues par Europe témoignent de ses orientations dans l'éducation et l'entraînement en général. Concernant les adaptations, les initiatives et les réformes vers lesquelles sont avancées les pays de l'Europe, nous sommes basée entre autres aux éléments données par le Conseil Européen et la Commission Européenne. Nous constatons un progrès au domaine des réformes dans les programmes éducatifs européens concernant la place de la langue maternelle, l'approche interscientifique de la didactique linguistique, les compétences transversales qui sous-entendent¹² (p. 6).

Il est vrai que tant en Europe, qu'en Grèce les phénomènes de mobilité mettent les Etats européens en situation de perplexité, d'embarras, de confusion et de grand malaise ; aujourd'hui les pays entrent dans une période d'attitude politique extrêmement négociable, plus ou moins obscure, en double face, caractérisée par un haut degré de contradictions et d'esprit conflictuel.

Concernant le domaine de l'éducation, la prise de conscience des matrices que constituent les identités (Kalantzis & Cope, 2000) influence plus ou moins les politiques éducatives locales de manière différente.

En Grèce les problèmes de citoyenneté persistent après 20 ans de politique migratoire, ainsi que des obstacles idéologiques. Cela explique un certain doute envers les migrants et vice versa alors que cela laisse perplexes les différents impliqués. Malheureusement, la crise économique explosée commence à pousser les pays membres à un retour au repli national, ainsi qu'à une polarisation. Alors après une certaine période de brèves initiatives en faveur du plurilinguisme il apparaît de nouveau la terreur de l'expansion du monolinguisme et du monoculturalisme anglosaxone alors que les conflits entre les pays du Nord et du Sud de l'Europe se réveillent.

⁹ Nous renvoyons le lecteur au Rapport Commun du Conseil de la Commission concernant de l'application du Programme «Education et entraînement 2010» : <http://register.consilium.europa.eu/pdf/el/10/st05/st05394.el10.pdf>, p. 6.

¹⁰ Nous trouvons des principes méthodologiques dans la formation/entraînement convergentes à notre projet de formation.

¹¹ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EL:PDF>.

¹² Bruxelles, 18 Janvier 2010 : <http://register.consilium.europa.eu/pdf/el/10/st05/st05394.el10.pdf>

Nous dirions que concernant le contexte éducatif, dans le domaine scolaire (micro structure) le phénomène de l'illettrisme et de la fuite scolaire occupent communément les pays européens, fait qui a été déjà signalé dans notre mémoire de Master en 2005. De plus, des enquêtes menées auprès des enseignants Grec/ques révèlent une crise d'identité professionnelle chez eux, des mutations, des conflits, des impasses, des lacunes dans leur formation initiale et à long terme concernant la gestion du plurilinguisme des classes, une obscurité dans les décisions et des incohérences dans les mesures prises par le Ministre de l'Education.

Généralement, il y a des problèmes qui persistent depuis la première réforme des années 90 et jusqu'aujourd'hui. Il y a toujours un écart entre les programmes réformés et les structures scolaires, des projets dits interculturels mais qui restent pourtant ancrés dans une idéologie plutôt compensatoire ; une négociation d'identité désespérée de la part des élèves et des parents étrangers face à des structures d'une éducation institutionnalisée, fortement monolingue. De plus, un mépris de la part des universités pour l'éducation interculturelle, restant focalisées sur la question de productivité et condamnant le savoir à un état compartimenté et isolé.

Tout un discours alors que nous allons présenter, analyser et commenter dans les chapitres suivants se développe autour du tissu idéologique et pédagogique de la réflexion européenne ; les sujets portent sur l'Education¹³ et l'éducation linguistique dans les programmes scolaires, en soulignant ici et là, le changement de modèle de littératie qui devient dans certains cas plus critique¹⁴ et plus ouvert face au plurilinguisme de la classe (au moins en apparence).

1. L'Europe Unie face à sa diversité linguistique et culturelle : dans le passé et aujourd'hui¹⁵

Après les derniers événements sur la scène internationale à cause de la crise à la fois économique et civilisationnelle, nous croyons nécessaire de ne pas oublier les sources idéologiques et l'avancement lent mais évolutif que l'Europe a dû faire pour arriver à une forme de cohérence législative et surtout idéologique. Avec le recul, nous voyons que l'Europe a longtemps rêvé d'établir un caractère communautaire sur son

¹³ <http://register.consilium.europa.eu/pdf/el/10/st05/st05394.el10.pdf>. Il s'agit du Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement et la mise en œuvre du programme de travail « Education et Formation 2010 », «Key competences for a changing world»: Voir aussi http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm. Il s'agit de voir les initiatives principales de la Commission Européenne sur des sujets d'éducation et d'entraînement depuis le 2001.

¹⁴ Notre souci dans le chapitre de l'Eveil aux Langues a été de démontrer les axes, les constituants et le cadre déontologique et méthodologique du passage d'une didactique littérale à une didactique en multilittératie critique.

¹⁵ Certains éléments sont pris dans notre Master 2 « L'éducation interculturelle et l'Eveil aux Langues à l'âge précoce : le cas de la maternelle grecque, réalité et perspectives, Rouen 2005. Les éléments donnés sur la composition du public scolaire ainsi que sur la fuite scolaire n'ont pas changé. En réalité, il y a un manque de recherches statistiques officielles les dernières années.

territoire ; les plus visionnaires ont osé de parler d'une communauté humaine plus unie tant au niveau culturel qu'au niveau économique, au niveau communicatif qu'au niveau d'échanges commerciaux. Grand défi pour l'ensemble des pays-nations dont l'éducation, la langue et la culture ethniques ont longtemps été au service de leur cohésion intérieure.

L'ouverture à la pluralité et à la diversité de l'Europe, la discussion autour des identités culturelles et l'apparition de nouveaux vocables comme l'éco-culture, venant s'ajouter à la demande d'une place égale pour toutes les langues-cultures maternelles dans les écoles, avaient causé une mobilisation intellectuelle. Les conditions qui ont favorisé à notre avis le développement d'une réflexion plus coopérative entre les membres de l'Europe pourraient être parmi ce qui suit: la crise de la civilisation occidentale conséquence de la fin de la colonisation, l'ouverture des pays au nom d'une communauté qui rejette par sa nature l'ethnocentrisme et les idéologies universalistes, l'arrivée d'immigrés d'origine non européenne aux caractéristiques sociales plus fortes et plus marquées culturellement.

Par ailleurs, la crise économique qui avait conduit les immigrés à une marginalisation dans les années 80, a donné lieu à une adhésion à des groupements divers, culturels, religieux, amicaux, ethniques, alors que la volonté de certaines populations immigrées, était davantage attachée à retourner dans leur pays d'origine, à garder leur identité. De plus, il y a la politique de certains pays d'accueil qui procèdent au rapatriement dans leur politique migratoire à long terme (Clanet, 1993).

La discussion qui s'articule dans les années d'après-guerre et surtout dans les années 1970-80¹⁶ concerne l'unité dans la diversité, la place des langues maternelles dans l'éducation de l'enfant immigré, la critique des systèmes éducatifs nationaux plus ou moins assimilateurs ; en ce temps là, les pays européens ont pris conscience que le phénomène de l'immigration était plus stable qu'on ne l'imaginait et qu'il créait des répercussions dangereuses pour les pays d'Europe.

Le taux élevé des élèves qui n'arrivaient pas à suivre tous les niveaux de l'éducation nationale, l'absentéisme scolaire, l'illettrisme et la marginalisation ont orienté la recherche afin de trouver des solutions pour prolonger la scolarité des enfants immigrés, pour améliorer les programmes analytiques, et la formation des enseignants ainsi que la participation des parents à l'acte éducatif, et la collaboration entre les pays. D'autant que les sciences humaines avaient décelé depuis longtemps que le déficit scolaire des enfants immigrés était dû à leur intégration difficile et au rejet de leur patrimoine linguistique et culturel dans le milieu scolaire. Le lecteur peut consulter le Centre National de recherches sociales pour les détails sur la politique

¹⁶ Il est intéressant de suivre les actes et les paroles des politiciens de nos jours comme ceux de la première Ministre de l'Allemagne concernant la politique interculturelle établie dans son pays.

intégrative de l'Europe et de la Grèce ainsi que leur politique éducative envers les enfants étrangers¹⁷.

L'évolution des idées est longue et lente et elle implique la prise d'initiatives non seulement de la part de la Communauté Européenne mais aussi d'autres Organisations internationales; le Conseil de l'Europe¹⁸, l'OCDE, l'UNESCO, ainsi que des pays comme les Etats-Unis, l'Australie et le Canada qui se sont décidés à prendre des mesures pour affronter la multiculturalité de leur société. Toutes ces choses là sont connues, analysées et présentées à différentes occasions. Il s'agit d'initiatives prises dans le domaine de l'éducation des immigrés, de programmes lancés qui visaient à la valorisation de la langue et de la culture maternelle, du soutien de familles immigrées, de la création des conditions scolaires par lesquelles on entendait faciliter la participation de ces enfants aux systèmes éducatifs nationaux. Il va de soi que chaque initiative de la part des pays reflète son contexte historique, géographique, politique et culturel ainsi que la philosophie de sa structure et de ses buts (Markou, 1997).

La posture européenne concernant la multiculturalité apparaît clairement dans la Charte des Droits Fondamentaux de l'Union européenne : l'article 22 proclame la Diversité culturelle, religieuse et linguistique. On reconnaît que « L'Union respecte la diversité culturelle, religieuse et linguistique. En d'autres termes, que « l'Union, ses institutions et organes, et Etats membres, s'engagent en faveur de la prise en compte et du respect, dans le cadre des politiques menées, de la diversité culturelle, religieuse et linguistique. »¹⁹.

Cependant l'apparition d'un nouveau terme, celui de l'« Education Interculturelle » a pris lieu depuis 1970 lorsque le Comité des Ministères pour la coopération culturelle du Conseil de l'Europe a créé un groupe de travail pour la formation des enseignants sur l'éducation des enfants immigrés²⁰.

Selon la Communauté Européenne, l'interculturalité dans l'éducation devient synonyme d'intégration des enfants immigrés ; « l'Education interculturelle » signifie pratique éducative scolaire, bien précisée, appliquée à la formation des jeunes des pays pluriculturels. L'UNESCO, pour sa part, place le terme au niveau international, le considérant du côté de l'éducation scolaire internationale, lui rendant en même

¹⁷ Tzortzopoulou, Gotzamani, « L'Education des élèves étrangers : exploitation des problèmes et perspectives de leur résolution », 2008-9. http://arxeio.gsdb.gr/wp/wp_tzortzopoulou.pdf

¹⁸ Pour des informations supplémentaires le lecteur peut suivre l'enquête 'Gestion du multiculturalisme à l'école' menée par l'Organisation de Formation des Enseignants/Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) à l'Association Kedros AE, Centre National des Recherches Sociales/ Ένωση Κέδρος AE- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).

¹⁹ Art.22, *Charte des Droits Fondamentaux de l'Union européenne*, adoptée par l'Assemblée générale le 2 octobre 2000.

²⁰ "Resolution on School Education for the children of Migrants Workers", "35 (70), Strasbourg, 27 November 1970".

temps une dimension politique qui est bien distincte dans l'acte pédagogique. Elle se réfère aux pays développés et vise au maintien de l'identité «ethno politique» des citoyens comme argument pour négocier leur traitement égal par la communauté universelle ainsi que pour le partage des biens.

Concernant donc, le droit international il y a bon nombre de déclarations qui lient la diversité aux droits de l'homme, et qui favorisent la conception fertile de la diversité tant au niveau philosophique, que psychologique, judiciaire et sociologique. Il semble qu'une éducation et des objectifs pédagogiques ont été fixés ; la problématique et les orientations des projets lancés, révèlent certaines constatations: il a été reconnu que le droit à l'éducation est un des droits humains dans une société qui cherche à être démocratique, que l'accès à l'éducation ne suffit pas par lui-même mais qu'il est nécessaire que les Etats qui souhaitent être des pays de providence soutiennent des réformes tant au niveau institutionnel, qu'éducatif et que toute affaire d'intégration intéresse autant les immigrés que les natifs invités à vivre dans une société multiculturelle.

Nous observons certaines étapes dans la pratique et dans la façon dont les diverses Organisations et la Communauté ont essayé de traiter le problème de la diversité linguistique et culturelle. En 1980-1985, le Conseil de l'Europe a lancé son 7ème programme pour «l'éducation et le développement culturel des migrants»²¹ qui manifeste un changement de politique à savoir le passage du Conseil d'une perspective limitée à l'unique préoccupation de la scolarisation des élèves immigrés, à un modèle éducatif élargi, qui toucherait tous les élèves, futurs citoyens d'une société multiculturelle²².

Peu après, dans la perspective d'une Europe unie, les instances responsables ont également lancé le défi de susciter la réalisation d'une conscience européenne chez les jeunes de l'Europe. Par le traité de Maastricht, les Européens ont opéré pour la première fois la construction d'une (inter)-nationalité européenne. Grâce à l'Union Européenne les élèves pourraient trouver du sens à apprendre une deuxième langue, à s'engager dans un enseignement plurilingue. Cela a mené les pays membres à prendre des mesures au niveau national pour l'apprentissage des langues et pour favoriser la mobilité des jeunes au sein de la Communauté.

« La Communauté a investi plusieurs centaines de millions d'euros dans les actions pratiques visant à encourager l'apprentissage des langues et à améliorer les conditions offertes dans ce domaine. [...]. Le 27 juillet 2003, la Commission a adopté un plan d'action pour la promotion de l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Ce plan contient des propositions concrètes pour quarante-cinq projets à réaliser entre 2004 et 2006 dans trois domaines principaux :

²¹ D'autres ont précédé.

²² A propos des références sur les résolutions des Organisations et de la Communauté, voir dans Markou, (1997 : 81-109).

- étendre les avantages de l'apprentissage des langues à tous les citoyens comme activité menée tout au long de la vie ;
- améliorer la qualité de l'enseignement des langues à tous les niveaux ;
- aménager en Europe un environnement véritablement propice à l'épanouissement des langues.

Elle a proposé une série d'actions à mener au niveau européen entre 2004 et 2006 afin de soutenir les actions menées par les autorités locales, régionales et nationales »²³.

Les axes moteurs de toutes les initiatives ci-dessus reflétaient certains buts pédagogiques et introduisaient une nouvelle problématique dans le domaine de l'éducation. Certains nous intéressent particulièrement en tant qu'enseignants : rejets des préjugés et des stéréotypes, contact avec les langues et les cultures d'autrui. Ils visaient alors à une interaction riche, à un échange et à une participation de tous les élèves à l'acte éducatif et à la vie sociale dans l'école et hors de l'école. Il ne suffisait plus de reconnaître l'existence des différentes langues (multiculturalisme), il fallait construire une relation, une appropriation du trésor linguistique et culturel²⁴.

En effet, l'ouverture aux langues et aux cultures du monde a conféré à l'époque un prestige intellectuel à l'Europe; elle pouvait devenir un alibi la déchargeant des « crimes » engendrés par la mondialisation, l'homogénéisation et le matérialisme. C'était aux pays membres de prouver le changement de mentalité par le biais des politiques linguistiques qui allaient suivre dans leur système éducatif. Après les systèmes d'assimilation et l'effort de faire anéantir les cultures et les langues mineures sur leur territoire national, la mauvaise intégration des étrangers et les taux élevés d'illettrisme dans des pays dits civilisés, voici enfin le moment propice pour le droit à la diversité, pour les droits humains et la démocratie²⁵.

Comme il est normal, l'accent mis sur la diversité linguistique et culturelle évoquait une nouvelle orientation philosophique de la pédagogie; elle opérait la légitimation de la diversité dans les systèmes scolaires et essayait de trouver les moyens de gérer le capital culturel et linguistique des immigrés et des minorités, ainsi que de fixer un nouveau modèle pédagogique diversifié et unitaire! Cette nouvelle ère a adopté aussi un nouveau vocable : l'interculturalité.

²³ http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_fr.pdf.

²⁴ Soulignons que le cas d'un pluralisme euro centrique reste loin de nos convictions.

²⁵ Soulignons pourtant que le vocable utilisé reste dans certains cas encore retardé ; nous parlions et même aujourd'hui, des identités et pas des personnalités, nous utilisons le terme de construction d'une identité (terme plutôt technocrate) au lieu de parler de la création d'une identité (les termes évoluent dans les années '90 avec l'approche transculturelle).

1.1 L'interculturel comme notion éducative

Essayant de situer notre travail dans un certain contexte socioprofessionnel et éducatif nous croyons important d'accorder une place à l'idée de l'interculturalité telle qui apparaît dans la pensée éducative européenne. L'idée révèle une certaine mentalité, une certaine culture et surtout les structures mentales et la volonté d'une société à voir le monde autrement. Il s'agit alors de voir la vigilance de la société européenne, la flexibilité dont elle dispose envers le choc, le conflit, la crise, la nouveauté, le changement.

En tant que théorie, l'approche interculturelle s'inscrit dans l'effort d'éliminer les discriminations et toute sorte de xénophobie envers la différence, de systématiser par une théorie plus cohérente, en un élan dynamique les moyens et les stratégies psychologiques, cognitifs, anthropologiques, moraux, et sociaux qui aideront la jeune personne à mieux s'adapter à un environnement riche en stimuli.

Dans le domaine de l'éducation, cette nouvelle conception nous a permis de nous déplacer d'une approche simpliste qui traitait les enfants immigrés en «affaire de déficit», autrement dit d'une éducation «assimilatrice et compensatoire», à une éducation «pluraliste-compensatoire». Avec ce changement d'optique nous avons commencé à affronter la pluriculturalité sociale de façon positive. C'est l'époque où une certaine partie de la société réalise le fait qu'il existe une multiculturalité, et une multiethnicité et elle estime la situation comme un fait positif en l'admettant comme une nouvelle forme d'organisation sociale (Kanakidou & Papagianni, 1997).

Concernant donc la pédagogie, les facteurs qui contribuent à établir les meilleures conditions dans cet échange entre des élèves différents, évoquent le recours de la psychologie de la culture, les théories cognitives, la psychologie développementale/évolutive, la sociologie, la sociolinguistique, les sciences du langage, la didactique. De plus, l'interculturalité ouvre les portes de l'école aux parents (même si cela n'est pas le cas pour plusieurs écoles), au contexte familial de l'enfant et à l'éducation familiale (Montandon & Sapru, 2002) ainsi qu'à l'environnement social et à l'éducation environnementale dont nous faisons partie intégrante. Aussi toute une problématique a-t-elle été lancée sur ce que devait être une didactique interculturelle ainsi que la formation des enseignants ; voir les discussions sur la polarisation : didactisation des approches interculturelles ou interculturation des didactiques (Perregaux, 2002).

Il est vrai que l'interculturalité constitue une éthique et une pédagogie de socialisation. Disons que l'interculturalité a essayé d'aider la personne à développer ses propres stratégies pour reconnaître, connecter et classifier les stimuli divers qu'elle reçoit de son environnement anthropologique afin de trouver un équilibre dans son contact avec l' «Autre». Cette approche plutôt fonctionnelle nous rappelle le fonctionnement cérébral. Selon Trocmé, le cerveau a une finalité : apprendre à vivre

en harmonie dans le monde qui l'entoure et à construire ses propres représentations. Il s'agit donc de sa propre survivance et de son développement.

Partant de cette analogie nous suggérons qu'au lieu de parler d'une tolérance à la diversité il vaudrait mieux employer le terme d'émergence en nous, du monde qui nous entoure; au lieu de parler du respect passif nous suggérons la notion d'un système vivant (selon Maturana et Varela) d'adaptation sans aliénation de notre existence et d'élargissement de notre système vers des pistes hors de nous avec lesquelles nous sommes en circulations mutuelles. Cette atténuation dépasse les limites que certains analystes ont accordé à l'interculturalité, à savoir qu'il s'agit seulement d'un respect d'autrui et d'une tolérance réciproque. Par contre, elle nous permet d'espérer une approche plus humaniste encore, celle d'une vision transculturelle dans les relations humaines.

Ainsi pour une pédagogie de ce type d'interculturel, ce qui serait important c'est plutôt le partage des connaissances et des expériences préalables des sujets, leur savoir universel qu'ils partagent et que leur a transmis leur propre langue et leur culture²⁶. De plus qui dit pluralité culturelle dit souvent pluralité linguistique, ce qui est tout à fait normal pour le rôle qu'exerce la langue dans la structuration de la pensée et dans la création des premières représentations²⁷.

²⁶ Sous cet aspect là qui constitue d'ailleurs une base théorique de l'interculturalité, ce qui la légitime aux yeux des scientifiques c'est que, grâce à l'expérimentation et à la recherche, nous avons pu reconnaître aujourd'hui le rôle éminent des acquisitions préalables des élèves sur le développement individuel et social des apprenants. Il est actuellement attesté que le cerveau est modelé par la langue et la culture dans lesquelles il vit pendant huit ou neuf ans. Sa structure est donc déterminée, non par l'hérédité ou la race mais par l'environnement linguistique et culturel, par ses propres représentations affectives, émotionnelles. Il nous paraît donc primordial de souligner la relation entre la langue, la culture et les moyens dont la personne arrive à les intérioriser. Disons que cette triade exprime le sens de toute éducation interculturelle. Il s'agit d'un savoir-être plutôt que d'un simple savoir. Sont présentes, d'ailleurs, les trois compétences communicatives : savoir, savoir-être, savoir-faire. Cela nous impose de prendre en considération les connaissances, les expériences, les savoirs et les valeurs culturellement différenciées des peuples et des collectivités qui appartiennent à notre société actuelle et qui gèrent sa complexité. Les élèves deviennent le centre de l'acte pédagogique ; les échanges font appel à tout le capital culturel, à toute norme, structure, savoir, savoir-faire et savoir être, à toute représentation des parties car l'essentiel c'est cette capacité méta-linguistique et métaculturelle, le comparatisme, les transferts à développer.

²⁷ Grâce à Vygotsky (et bien d'autres) le rôle attribué à la première langue comme médiatrice des premières expériences, le rôle de ces premières expériences sur le développement cognitif et culturel (et inversement) de l'enfant, rend nécessaire la langue maternelle dans une classe interculturelle. Valoriser toutes les langues, partager nos langues avec nos camarades, tous ces choses-là requièrent de l'importance. La didactique devient ainsi un processus coopératif et réflexif, introduit dans un contexte socio-historique, socioculturel et sociolinguistique spécifique ; la didactique est personnalisée et collective admettant que tous gèrent les mêmes capacités cognitives, simplement utilisées par chacun dans son contexte spécifique (raisons culturelles et socio-historiques de l'individu). Il en résulte que le nouveau type d'école devrait faire attention à des contenus scolaires non conventionnels et à d'autres formes de pensée ou d'apprentissage. L'école devrait respecter la différence dans la conception du monde en essayant de jouer un rôle dans le conflit des valeurs qui surgissent au sein d'une société pluraliste et complexe, afin de parvenir à la compréhension et au consensus. (Moumtzidou, 2005).

1.2 L'interculturel face ou dans les politiques linguistiques de l'Europe ?

Malheureusement, les théories et les analyses dans la bibliographie épistémologique européenne ne garantissent aucunement le respect de la diversité linguistique et culturelle, le statut égal des langues mineures dans nos sociétés ou de celles des autres langues européennes à part les langues dominantes ; en effet accepter l'importance des langues signifie très précisément : estimation égale des langues, encouragement du plurilinguisme, droit au choix d'une langue de proximité, création chez les élèves « d'une attitude positive à l'égard de l'idiome étranger et de la civilisation qu'il représente », partage entre tous les élèves du trésor linguistique et culturel dont dispose une classe pluriculturelle, encouragement des langues mineures par la figuration de ces langues sur les murs de la classe, dans les annonces scolaires, par le travail sur les produits culturels que ces langues véhiculent, par l'évaluation des échanges historiques et culturels et les lieux communs entre les peuples qui sont en contact transfrontalier proche.

Il s'agit ici d'une politique plutôt culturelle/interculturelle qui prendrait soin au niveau scolaire de propager et de renforcer l'ouverture aux langues et aux cultures de proximité, ce qui pourrait donner un élan plus fort à la cohésion et à la cohérence européennes, celles qui sont lointaines, pour favoriser cette ouverture à l'autre, cette compréhension des autres dont devrait être capable chaque citoyen européen (Tschoumy, 1990).

En effet, ce qui facilite l'apprentissage d'une langue-culture et qui protège la vitalité de cette langue en la rendant importante c'est l'objectif communicatif que l'on se donne plutôt que leur utilisation stéréotypée. Il est caractéristique de noter, par exemple, que quand nous acceptons la langue maternelle des élèves étrangers, nous ignorons souvent la connexion étroite entre la langue et sa culture. Dans ce cas-là, la première langue est simplement utilisée pour traduire le contenu du programme d'études offert à la langue et la culture dominante.

Voilà donc des critères qui nous permettent d'estimer l'attitude des pays européens face à ses populations mouvantes. En d'autres mots, ce qui révèle vraiment les intentions d'un Etat-membre de la Communauté, face à ses immigrés et à la diversité, c'est la façon dont il a choisi de promouvoir la culture plurilingue de ses élèves, de protéger et de développer les langues maternelles des enfants étrangers ; c'est la façon dont on insère une deuxième et même une troisième langue, ainsi que la précocité de cet apprentissage.

D'autant plus que la Communauté a choisi d'encourager officiellement du moins le plurilinguisme des citoyens européens et le traiter comme lien de cohérence parmi ses membres ; en d'autres termes ce plurilinguisme pourrait favoriser l'intégration

réussie et le progrès des individus. Car un plurilinguisme ne devrait pas se référer seulement aux langues dominantes.

Ajoutons aux longues discussions concernant le plurilinguisme scolaire qu'insérer ou pas une seconde langue dans l'éducation, cela demande certainement une bonne préparation et une organisation à long terme, ce qui n'est pas encore le cas pour plusieurs pays membres ; en effet toute décision devrait être vue dans le cadre de l'interculturalité et cela demanderait d'abord d'assurer les langues maternelles des élèves. Cela dépend bien sûr des conditions géo-politiques et des intérêts économiques, à la condition qu'on cherche des solutions dynamiques qui visent à l'éveil d'un plurilinguisme libéral chez les enfants.

Dans le cas de la Grèce par exemple la politique linguistique envers les langues étrangères s'épuise à l'apprentissage de l'anglais, considérée comme langue seconde et non plus choisie parmi la vaste gamme des langues dominantes, à savoir le français et l'allemand (beaucoup moins l'italien et l'espagnol). Dans les conditions actuelles de crise l'alibi de manque de fonds économiques pour soutenir les langues à l'école devient plus fort avec des conséquences néfastes sur le bi/plurilinguisme des enfants.

C'est dans un tel contexte contradictoire que s'inscrivent des projets lancés par CELV. Sa ligne tracée porte directement sur la sensibilisation de la société, des milieux éducatifs, des instances sur des questions des langues mineures, sur des questions d'un plurilinguisme avancé dans les écoles.

C'est dans le sens de la sensibilisation et de premières démarches des élèves pour construire un bilinguisme additif à long terme que les programmes du type EVLANG²⁸/CARAP ont voulu contribuer, comme ils visaient à accomplir les objectifs d'une éducation interculturelle, à réaliser la cohésion pluriethnique dans la même « communauté » humaine.

C'est dans cette combinaison des buts que reposaient les premières déclarations et les premières références systématiques de la Communauté Européenne et qu'en 2000-2003 CELV a promu le projet JALING situé dans la thématique Eveil aux Langues, compétences interculturelles et aspects multilingues. Ensuite, le projet CARAP a tiré profit des résultats du projet ALC ("A travers les langues et les cultures") réalisé au cours du 2e programme à moyen terme du CELV et essaie d'élaborer la partie centrale d'un "Cadre de référence pour les approches plurielles" (CARAP) constitué 1) de listes de "ressources" en termes de savoirs, savoir-être et savoir-faire dont les approches plurielles favorisent la mise en place et 2) d'une présentation des compétences globales auxquelles ces ressources contribuent.

²⁸ Nous allons développer les principes théoriques et les buts du programme dans le chapitre qui traite du cadre théorique de l'Eveil aux Langues.

CARAP constitue un outil utilisable par les enseignants²⁹ et repose sur la notion de "compétence plurilingue et pluriculturelle" développée par le Cadre européen commun de référence pour les langues, puis par le Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Conseil de l'Europe)³⁰.

Aujourd'hui les nouveaux appels plus mûrs envers les langues mineures et le rôle des langues maternelles impliquent en commun toutes les instances nécessaires dans l'agir pédagogique de la classe. CELV lance les perspectives et les axes d'une politique éducative inclusive. Il nous semble généralement qu'avec ses programmes de recherche et avec les programmes qu'il a lancés pour 2008-11, il a essayé de favoriser les compétences plurilingues des européens et continuer les initiatives prises à travers la charte européenne des langues régionales ou minoritaires, mise en vigueur en 1998³¹.

Toutes les informations nécessaires concernant la contribution bienfaisante du Conseil de l'Europe à toute réforme de politique linguistique éducative, à propos de documents de référence (Truchot, 2001 : 86), concernant la Charte pour la protection des langues régionales ou minoritaires ainsi que la critique développée, ont été présentées dans notre mémoire de Master 2.

En Grèce malgré les oppositions au niveau ministériel il y a des essais de la part des chercheurs contre le monoliguisme ou le plurilinguisme en langues dominantes. Nous mentionnons par exemple les travaux d'Androulakis (2007 : 62-71, 2009 : 28-38, 2009 : 157-168, 2010 : 57-64), de Tsokalidou concernant l'enfant bilingue, de Kamaroudis concernant le portfolio des langues étrangères, de Skourtou, de Tsioumis concernant les politiques linguistiques éducatives, de Koiliari concernant le plurilinguisme social. C'est qui est important de voir dans les travaux précédents c'est la liaison qu'accordent ces chercheurs-là entre l'interculturel et le plurilinguisme des élèves.

²⁹ <http://carap.ecml.at/Projectdescription/Abstract/tabid/407/language/fr-FR/Default.aspx>

³⁰ Candelier relate à propos du contexte de CARAP que : « Si, comme on l'affirme, cette compétence doit être considérée comme globale, une des tâches fondamentales de l'éducation linguistique doit être de permettre à l'apprenant d'établir des liens entre les compétences qu'il a développées ou développe pour chacune des variétés linguistiques qui constituent son répertoire en devenir. Ce qui implique le recours à des approches plurielles, dans lesquelles les langues (et leur apprentissage) ne sont pas traité(s) isolément. Un Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP), déclinant les compétences qu'elles permettent d'atteindre, est indispensable pour une meilleure explicitation des compétences visées, ainsi que pour l'articulation de ces approches entre elles et avec l'ensemble des enseignements linguistiques (voire non linguistiques, en considération du rôle que jouent les compétences langagières dans ces enseignements). L'intérêt porté aujourd'hui par le Conseil de l'Europe à la langue de scolarisation confirme la pertinence d'une telle vision globalisante et donc le besoin d'un outil tel que le CARAP. Le CARAP se conçoit comme un complément du Cadre européen commun de référence pour les langues et des Portfolios existants » : <http://carap.ecml.at/Projectdescription/Abstract/tabid/407/language/fr-FR/Default.aspx>

³¹ Cf. <http://www.ecml.at/Activities/Plurilingualeducation/tabid/148/language/fr-FR/Default.aspx>

2. Le paysage plurilingue indigène de la Grèce³²

Il serait intéressant de prendre certaines informations sur le paysage sociolinguistique de la Grèce afin que le lecteur puisse avoir une image plus complète des politiques linguistiques telles qu'elles apparaissent actuellement en Grèce ; il est par ailleurs remarquable de souligner le silence de ce plurilinguisme indigène dans les classes scolaires grecques.

A par l'idée qui nous gêne que le peuple grec vit une expérience repoussée de son plurilinguisme historique, nous souhaitons présenter la vitalité linguistique du pays, renforcer la vision des enseignants formés et animer leur motivation pour une politique linguistique plurilingue. D'ailleurs la partie de notre formation a été dépensée à faire surgir dans le mémoire de nos enseignant/es leur expérience familiale concernant ces langues et les dialectes territoriaux.

Les langues minoritaires en Grèce doivent leur existence à la longue histoire de la fixation des frontières grecques ; une histoire qui a duré dès la révolution grecque de 1821 jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale. Les langues minoritaires ont fait leur apparition à différents moments de notre histoire car les connexions territoriales se sont faites par étape, chose qui ne leur a pas permis de se mélanger avec l'élément majoritaire ; c'est pourquoi elles présentent différents degrés d'adaptation à la société hellénophone. Par manque d'éléments, il est difficile de définir le nombre de locuteurs dans chaque langue, l'aire géographique et les conditions d'emploi de ces langues.

Soulignons qu'il est difficile d'identifier langue et identité culturelle attribuée ou revendiquée par les locuteurs car les diverses déclarations qui ont été faites dépendent la plupart du temps des conditions politiques et sociales qui sont en vigueur. Les éléments des enquêtes menées jusqu'alors, sont puisés dans le recensement de la population de 1951; c'est le dernier recensement concernant le nombre des locuteurs des langues mineures.

Ces éléments alors, ne sauraient être considérés que symptomatiquement. Selon ce recensement, les langues mineures du début des années 50 étaient : l'albanais, l'arménien, l'aromounique, le pomake, le rom, le slavo-macédoin et le turc. Le pontique et plus spécifiquement la variété criméromainne (idiome mixte de pontique et de grec nord-est) est considéré comme un dialecte de la langue grecque qu'on entend de plus en plus en Grèce depuis 1989 lorsque les frontières ont été ouvertes et qu'une grande masse des Grecs sont venus du sud de l'ex-union soviétique.

³² L'intéressé peut trouver des éléments supplémentaires concernant les groupes minorisés in <http://www.kemo.gr/index.php?sec=thematics&cat=6>

Quelques réflexions sous forme de questions. Est-ce que dans le paysage linguistique de la Grèce la présence de certaines langues, tout au long de son histoire, facilite l'intégration des immigrés qui sont des groupes ethniques précis ? Est-ce que la présence de communautés sur notre territoire, de leur langue, les fermentations mutuelles et les échanges faits peuvent favoriser la cohérence parmi la population grecque actuelle ? Est-il possible que les préjugés de certains instituteurs envers les immigrés et leurs langues puissent être affrontés grâce à cette longue expérience de cohabitation avec les peuples balkaniques ? Est-ce que finalement nous pourrions continuer la même politique éducative envers ces langues en cette heure actuelle de grande mobilité, des échanges économiques et commerciaux au sein de la région balkanique ?

Commençons par les conditions sociolinguistiques de ces langues : le grec est la langue officielle de la Grèce et la langue maternelle de la grande majorité de ses habitants. En 1951 le grec était la langue maternelle pour 97,1% de la population, tandis que pour les minorités 2,9%, le grec était majoritairement la langue seconde. Aujourd'hui les pourcentages inclinent de plus en plus en faveur de l'hellénophonie pour toute la population. La situation est due aux conditions pacifiques de la cohabitation de tous ces groupes sur le territoire grec, à la prospérité économique, à l'expansion des mass médias ainsi qu'à la réforme linguistique de 1976 qui a adopté la langue "néo-hellénique" comme langue de l'éducation et de l'administration. Cela favorise l'apprentissage du grec soit comme langue seconde par les adultes, soit comme langue maternelle par les enfants des familles bilingues (toujours par rapport au profil sociolinguistique de chaque famille) (Sella, 2001 : 172-173).

Les langues minoritaires de faible vitalité sont l'aromounique et l'albanais ; ce sont des variétés éloignées de l'albanais et du roumain, influencées par le grec (Trudgill, 1992). Ce sont des langues « de divergence » de la langue grecque qui est, elle aussi, caractérisée au niveau européen comme langue de divergence. L'aromounique est une langue romane, c'est du latin-Est populaire ; même si elle est différente du roumain, elle a une relation avec lui, puisque c'est une langue latine de l'Est. Par aromounique, nous entendons un ensemble de variétés géographiques du sud de la péninsule balkanique.

Aujourd'hui, les locuteurs de cette langue habitent dans les villes de Thessalie et de la Macédoine occidentale. Ils ont peuplé Metsovo et Trikala. Il paraît que cette langue est le produit de l'ex-latinisme des populations indigènes, des Epirotes, des Macédoniens, des Thessaliens du 2^e siècle. La langue n'a pas suivi l'évolution des autres langues latines. Elle n'a pas été standardisée, elle n'a pas produit d'œuvres écrites ; même la poésie populaire dans cette langue qui était remarquable, a été rédigée en grec. Ce fut toujours une langue de tradition orale, employée parallèlement avec le grec. Les locuteurs de cette langue utilisaient toujours la langue grecque pour écrire ; ils la considéraient comme langue de grand prestige. Concernant les systèmes

linguistiques que les Vlaches utilisent, les locuteurs de cette langue sont bilingues ; ils sont diglossiques grâce au fonctionnement différent des deux langues et probablement grâce à son rôle dans divers domaines sociaux.

Nous voyons que les deux langues sont complémentaires concernant leur fonctionnement social. Les Vlaches suivent le système éducatif grec, ils suivent la messe en grec et regardent la télévision grecque. Ils utilisent leur langue maternelle dans la famille même si les jeunes tendent à l'oublier et à la remplacer par le grec. La langue n'est plus transmise aux nouvelles générations. C'est seulement ces dernières décennies que des essais ont été tentés pour en recenser le système phonologique, morphologique et lexical.

A propos de leur conscience ethnique, les études attribuent une conscience grecque aux Vlaches qui semblent avoir partagé leur passé avec les Grecs. De ce côté les Vlaches ne sont pas une minorité linguistique même si leur langue, pour des raisons purement linguistiques, est mineure. La raison qui nous empêche de considérer ce groupe linguistique comme mineur, c'est que sa langue n'est pas classée socialement et que son statut langagier reste intact de tout processus de minoration, le groupe ne manifestant pas une volonté de séparation ethnique. Les conditions sociolinguistiques ne sont donc pas remplies³³.

La langue représente tout le processus d'affaiblissement et d'anéantissement que les langues de faible vitalité subissent.

Langues de faible vitalité

La langue albanaise :

L'«arbanais» est un groupe de variétés dialectales du sud de l'Albanie, ce que les communautés arbanienno-grecques appellent *la Tosque*.

Il s'agit d'immigrés venus du sud de l'Albanie pour s'installer dans le centre et le sud de Grèce à la fin du 14^{ème} siècle. Les régions arbanitophones actuelles se trouvent à Attiki, à Biotie, dans le Nord de Péloponèse, au sud de l'Ebée et dans les petites îles autour d'Attiki. Les dernières décennies ont contribué à l'abandon du bilinguisme par ces locuteurs qui quittent leurs régions pour s'installer dans les grandes villes. La langue arbanaisienne n'a pas cultivé de tradition littéraire sauf la poésie populaire arbanaisienne qui a aujourd'hui un caractère symbolique. Des études récentes à propos des phénomènes structuraux de la langue ainsi que des problématiques sociolinguistiques et anthropologiques ont prouvé le développement indépendant de cette langue de la langue albanaise, ainsi que sa vitalité faible qui prévoit sa mort. En effet la langue présente un grand nombre d'emprunts à la langue grecque, elle

³³ Pour plus d'éléments sur le processus d'affaiblissement et d'anéantissement que les langues de faible vitalité subissent voir notre Master 2, « L'éducation interculturelle et l'Eveil aux Langues et aux cultures à l'âge précoce : le cas de la maternelle grecque, réalité et perspectives ».

présente des changements dans ses structures, des simplifications. Les locuteurs semblent la rejeter de leur pratique quotidienne pour des raisons idéologiques et sociales. La modernisation de la société, l'éducation élémentaire, le développement des lignes de communication et le rôle de la langue grecque moderne comme langue de l'école et de l'administration ont contribué au rejet idéologique de cette langue par les communautés « arbanophones ».

A propos de leur conscience ethnique, les arbanais se sentent Grecs ; cela apparaît dans leur histoire et dans leur pratique quotidienne. Nous parlons de la majorité des Arbanais dont les relations avec la Grèce sont plutôt géographiques et territoriales.

Les Arbanais ne constituent pas un groupe ethnique puisqu'il n'y a pas d'élément qui puisse leur donner une conscience collective cohérente, tandis que leur religion étant la même que celle du groupe de la langue dominante ne permet pas une perception d'origine particulière³⁴.

Langues de moyenne vitalité (langue slavo-macédonienne, pomake, le roman grec)

Ce sont le slavo-macédonien, le pomake et le roman grec. Ces langues n'ont pas le même statut sociolinguistique, pourtant l'attitude des locuteurs envers leur langue est similaire. Aussi le rôle de ces langues dans la pratique quotidienne de leurs locuteurs est-il pareil pour les trois langues

La langue slavo-macédonienne

On rencontre des grecs slavophones dans les régions de la Macédoine que la Grèce a reprises pendant le combat macédonien, les guerres balkaniques et la première guerre mondiale. En ce temps-là il y avait des déplacements massifs de populations. Avec la constitution de Neuilly (1919) et les échanges volontaires de populations entre les Bulgares et les Grecs, les bilingues en grec et slave qui revendiquaient l'identité grecque (30.000 personnes) ont été installés dans les territoires de Macédoine transmis en Grèce. Peu après, grâce au traité de Lausanne (1923) et à l'échange de populations entre la Turquie et la Grèce, 700.000 grecs d'Asie Mineure ont été installés en Macédoine. En 1926, la majorité de la population est grecque (1.341.000), 2000 sont des musulmans, 77.000 des slavophones orthodoxes chrétiens et 91.000 d'autres nationalités³⁵. En 1949, suite au dernier déplacement des populations, la situation est enfin stabilisée dans la Macédoine grecque.

Concernant la conscience des habitants, les études et recherches anthropologiques récentes réalisées dans le nord-ouest de la Macédoine témoignent de l'existence

³⁴ *ibid.* p. 183,184.

³⁵ *Ibid.*, p. 186

d'une minorité slavo-macédonienne dans des régions agricoles de la Macédoine, totalement intégrée et bien insérée durant l'agrandissement de l'Etat grec en 1912-13. Les habitants n'ont pas manifesté une identité ethnique séparée ; pourtant il y a un ensemble de pratiques culturelles convergentes de leur conscience hellénique, mais qui demandent à être respectées comme particulières. Nous pouvons donc parler d'une identité culturelle grecque macédonienne comme celle-ci est révélée dans les études historiques, anthropologiques et littéraires récentes.

La langue des slavophones de Fyrom a une relation avec celle des Grecs slavophones. Elle a été utilisée dans l'effort de créer une nation macédonienne. Le problème n'est pas connu de ceux qui vivent loin de cette région géographique. Il n'est pas dans nos intentions de parler des relations entre les langues et les identités ethniques et minoritaires qui sont d'ailleurs perplexes. La relation entre elles est chaque fois précisée par une interaction entre la réalité sociolinguistique de chaque cas et les conditions politiques internationales. Sella nous rappelle une phrase de Max Weinreich : « la langue est un dialecte armé de biffes et de marine »

La langue slavo-macédonienne des slavophones grecs paraît être un dialecte de convergence entre régions de voisinage géographique. Pourtant la standardisation de la variété de Fyrom suivant la planification linguistique de l'Etat de Fyrom, rend difficile la classification de ce dialecte du sud slavo-macédonien du Nord de la Grèce. Nous ne pouvons pas classer cette langue dans les langues d'une vitalité forte à cause du manque de recherches sociolinguistiques concernant l'attitude des locuteurs envers cette langue ainsi que les domaines d'emploi de la langue et la manière dont elle est employée. D'ailleurs, selon des critères sociolinguistiques, le groupe de ces locuteurs ne peut pas être caractérisé comme minorité linguistique car il ne remplit pas les conditions nécessaires : pas de standardisation de la langue, pas de production littéraire, pas de volonté de transmission, pas de classification/catégorisation sociale.

Même s'il y a une différenciation mineure concernant les traits ethniques des locuteurs, la cohésion sociale, religieuse, historique entre les slavophones grecs et la majorité du pays, fait que la langue grecque remplace de plus en plus cette variété.

Le pomake

La langue des Pomakes constitue l'élément le plus important de leur cohésion culturelle, historique, bref, identitaire. Le peuple qui réside en Grèce, est l'un des trois groupes qui constituent la minorité musulmane grecque ; c'est 30% de la minorité religieuse musulmane, les deux autres étant les turcophones (50%) et les gitans de la région (20%). Il s'agit d'une langue de tradition orale, considérée par les chercheurs comme variété slave avec des éléments lexicaux grecs et turcs. Les Pomakes vivent en groupes dans le Rhodope de l'Ouest à côté des frontières sud-est de la Grèce et de la Bulgarie. En Grèce, ils sont installés dans les montagnes du département de Xanthe, dans le sud-est de Rodope et dans le département d'Evros.

L'origine des Pomakes intéresse les Grecs, les Bulgares et les Turcs. Ils semblent être un groupe indigène, installé dans les Balkans et ayant adopté la langue slave comme conséquence des attaques slaves au sud de la péninsule balkanique ; au 17^{ème} siècle cette population a pris la religion musulmane sous la contrainte des islamismes massifs des montagnes de Rodope. Il n'y a pas d'enquêtes sociolinguistiques concernant le groupe pomakophone de Grèce. Il n'en est qu'au début de son recensement.

La situation est assez compliquée pour les locuteurs de cette langue qui deviennent trilingues en grec, turc et pomake. Selon le traité de Lausanne et le principe de réciprocité que l'état grec avait intérêt à respecter s'il voulait que la minorité grecque de la Turquie jouisse les mêmes droits, la moitié des élèves de la minorité religieuse sur le territoire grec devrait suivre la langue et l'éducation turque ; soulignons que la conscience ethnique et la langue maternelle de ces élèves n'est pas turque. Suite aux accords éducatifs de 1951 et 1968 la langue turque a été insérée dans les écoles mineures ; injustice pour les langues des Pomakes et des Roumains. Pourtant l'état grec possède le droit de développer un statu quo éducatif, qui soit particulier en Thrace, selon lequel les diverses communautés minoritaires peuvent garder leurs traits distinctifs ethniques, culturels et linguistiques. Une éducation qui exclut leur langue et une pratique religieuse qui se fait en langue turque a comme conséquence l'aliénation de leur identité ethnique et la mort de leur langue. On constate la crise qui caractérise l'identité et la langue des Pomakes à cause des revendications des Turcs et des Bulgares ; les Turcs traitent comme alibi la religion, tandis que les Bulgares font de même pour la langue. Le fonctionnement équilibré de la langue, dans le domaine social est menacé par l'expansion systématique de la langue turque. Même si la langue grecque ne perd pas son statut prestigieux dans la conscience des Pomakes et que ceux-ci se perçoivent en même temps comme Pomakes et Grecs, leur bilinguisme et leur identité ethnique sont pourtant menacés non pas par la langue et la culture indigènes mais par un effort d'assimilation de la part de leurs voisins musulmans. Par conséquent et selon la sociolinguistique une langue standardisée, enrichie et cultivée ainsi qu'un renforcement du sentiment linguistique et culturel de cette population auraient pour conséquence une manifestation et une affirmation de leur conscience ethnique. C'est ce que demandent d'ailleurs les instituteurs pomakes qui travaillent dans les écoles mineures grecques et qui exigent l'enseignement de leur langue dans les écoles.

La langue pomakienne est considérée comme convergente au bulgare, de la même famille que le slovène, le croate, le serbe, le slavo-macédonien et dans le continuum dialectal du slave du sud. D'un autre côté, elle fait langue de divergence pour les deux autres langues de la minorité musulmane et pour le grec. Le pomake est une langue mineure de facto puisqu'elle n'est parlée dans aucun autre pays du monde. La vitalité de cette langue et sa protection, pourraient renforcer la présence ethnique et culturelle du groupe dans la région ; cela aurait comme conséquence un équilibre aux revendications imposées par l'extérieur. En somme, une identité ethnique et culturelle

renforcée pourrait limiter les intentions nationalistes des Bulgares et des Turcs, (Trudgill, 1995 : 180)³⁶.

La rom grecque : la rom des chrétiens et des musulmans Roma

Le romani grec est une langue de tradition orale ; elle est de facto mineure avec ses membres appartenant à des religions différentes. En Grèce, on distingue deux groupes de gitans : les musulmans et les orthodoxes. Les gitans musulmans (25.000) sont installés en Thrace et partagent avec les Turcs et les Pomaques la communauté musulmane. Les gitans chrétiens sont dispersés dans toute la Grèce, surtout en Attiki, dans les environs de Thessalonique, à Larissa, à Florina, à Serres, à Lamia, à Trikala, dans l'Ouest de Peloponèse, de Stérea et dans les îles. La majorité des gitans est orthodoxe ; les chiffres donnent de 100.000 à 200.000 sujets. La langue a une relation étroite avec le sanskrit et les langues indiennes du Nord de l'Inde. Les gitans sont arrivés en Europe en l'an 1.000. Ils ont fait leur apparition dans l'Ouest de l'Europe au 14^{ème} siècle. Leur langue a fait des emprunts au grec, à l'arménien et au perse. Selon les théories sociolinguistiques le fait qu'ils n'aient jamais eu un pays à eux où leur langue puisse être utilisée dans le domaine social, a donné naissance à beaucoup de dialectes ; comme il est normal, les dialectes sont influencés par les conditions sociolinguistiques des pays d'accueil, les langues majoritaires dans ces pays et les divers intérêts sociaux, religieux et économiques des Roms. L'absence d'une planification linguistique de leur part, l'absence de littérature écrite, d'un registre de la langue, menacent la vitalité du roman ainsi que l'existence ethnique des Gitans et leur cohésion raciale. Très récemment, et grâce aux travaux qui essaient de fixer un abécédaire unifié, on espère un enseignement commun de la langue et une précision de l'identité commune que partagent tous les gitans du monde.

En Grèce, les Roms se sont installés dès le 11^{ème} siècle, venus d'Arménie et d'autres régions du Moyen Orient. Leur langue a été influencée par les variétés régionales de Thrace, de Trébizonde ainsi que du grec moderne. Pour les Roms musulmans, la situation est plus complexe car des pressions exercées par la communauté turque ont changé le comportement linguistique d'un peuple dont le sentiment d'auto estimation semble être très faible pour résister. Les facteurs sociaux et religieux qui attirent ce groupe minoritaire vers une autre attitude ethnique et linguistique semblent être leur mode de vie dans une aire musulmane avec une dominance de l'élément turc, le contact avec la langue turque, les professions qu'ils exercent et les contacts économiques qu'ils gèrent avec les Turcs, la difficulté d'un trilinguisme subi dans une éducation grecque et turque, la parenté religieuse avec les "dominants" de la communauté minoritaire musulmane, « l'intelligentia » et la classe bourgeoise que les Turcs ont pu développer.

³⁶ *ibid.*, p. 193-201. Nous adoptons l'analyse proposée par Sella.

En général, le bilinguisme des Roms en roman et en grec permet le contact avec la société de leur résidence, le marché, l'administration et l'éducation du pays grec. Pourtant pour des raisons familiales les enfants ont une relation problématique et une mauvaise intégration dans la vie scolaire. D'un autre côté le manque de livres linguistiques dans les écoles qui seraient adaptés aux besoins contemporains de cette langue, le manque des supports éducatifs, ainsi que le monolinguisme et le monoculturalisme dans le contenu et dans la forme des livres scolaires, l'incapacité des instituteurs à éduquer des bilingues, le rejet de leur langue et de leur culture dans les écoles provoquent la marginalisation de leurs enfants, leur marginalisation et leur échec professionnel et social. L'étude du roman pourrait avoir des conséquences bénéfiques sur l'éducation générale des enfants pour leur intégration scolaire, leur affirmation identitaire et leur auto-estimation. Elle pourrait avoir aussi des conséquences positives sur le bilinguisme des roms comme l'équilibre entre la langue maternelle et la seconde langue, langue du pays et non pas des pays voisins³⁷.

Langues de forte vitalité en Grèce : le turc.

C'est la langue maternelle des turcophones de Thrace qui constituent avec les Pomakes et les Gitans la minorité musulmane grecque. Ils forment la majorité de la communauté (60.000) installés surtout dans le département de Rodope. On suppose qu'il s'agit de populations ex-islamisées pendant l'occupation ottomane : originaires, arrivants slaves, Turcs, Albanais, membres administratifs et militaires venus pendant la conquête ottomane. Cette population hétérogène a perdu ses caractéristiques ethniques et culturelles pour recevoir une conscience ethnique turque ainsi que la langue turque. En ce qui concerne la religion, ils sont fervents de la tradition religieuse. Les turcophones habitent dans les départements de Xanthe et de Komotini. Ils cohabitent aussi avec des chrétiens. La communauté musulmane minoritaire est étudiée de l'aspect historique, sociologique, éducatif, linguistique, religieux, politique et légal. Le profil sociolinguistique du groupe, plus complet que celui des autres minorités, nous révèle des éléments concernant le bilinguisme ou le monolinguisme de ses membres. Nous y trouvons toutes les conditions nécessaires pour l'expansion et la survivance de leur langue : en effet, cette langue est la seule enseignée dans les écoles minoritaires, C'est une variété du turc, langue dominante de la Turquie, pays qui a signé avec la Grèce, les droits de cette communauté religieuse minoritaire. Pourtant la langue a emprunté beaucoup de mots à la langue grecque, voire au domaine administratif et lexical de la vie quotidienne. Les écoles minoritaires représentent 300 écoles primaires, deux lycées et des écoles religieuses.

Le type de l'éducation bilingue dans les écoles minoritaires est progressif³⁸ des résultats positifs se sont déjà manifestés chez les enfants. Le gouvernement grec a pris diverses initiatives pour faciliter la scolarisation de ces élèves bilingues dans les

³⁷ *ibid.*, p. 201-209

³⁸ Baker, *op.cit.* p. 153

universités grecques. Les membres de la communauté sont bilingues ou monolingues en grec ou turc, selon l'âge, les aspirations et les plans des individus. Finalement le turc est la langue de la famille et des devoirs religieux. En général le turc est la langue minoritaire la plus forte de la communauté musulmane, tandis que les Turcophones constituent la seule minorité linguistique remplissant vraiment les termes d'une minorité.

D'un autre côté, les traités internationaux qui légalisent les droits des minorités, le renforcement de l'identité musulmane par la politique du pays voisin, le statut divergent de cette langue par les langues indo-européennes qui lui procurent une indépendance linguistique et fonctionnelle, le continuum géographique qui caractérise les régions turcophones sont des conditions qui servent à la vitalité de cette langue et au bilinguisme équilibré de cette minorité qui n'est pas menacé par la marginalisation ou la dégradation identitaire³⁹.

Remarque :

Dans ce chapitre il nous a paru important de décrire le paysage sociolinguistique des langues minoritaires en Grèce pour les raisons suivantes :

- Suivre de près les conditions nécessaires pour la vitalité d'une langue mineure.
- Décrire certains facteurs qui rendent nécessaire la survivance d'une langue, une planification linguistique ainsi que les conséquences positives qui en résultent.
- Lier la langue, l'identité ethnique, le comportement linguistique et les aspirations politiques des membres d'une communauté ainsi que le rôle de la langue dans les manipulations politiques que les groupes subissent dans le contact des langues et des cultures.
- Evoquer les raisons pour lesquelles un pays devrait protéger les langues minoritaires sur son territoire, particulièrement en Grèce, et le rôle unificateur du bilinguisme des minorités dans un pays qui affronte des revendications territoriales et identitaires de la part de ses voisins dans un effort de manipuler et d'orienter ces minorités linguistiques.
- Montrer le rôle d'un bilinguisme équilibré dans la scolarisation des enfants et dans la cohésion sociale d'un pays présentant un contact de langues et de cultures.
- Situer le problème au-delà des intérêts politiques et des raisons écologiques des langues et des cultures en perte de vitalité.

A part les langues mineures et les dialectes qui continuent plus ou moins à exister en Grèce les langues des familles étrangères tissent un autre paysage et élargit le répertoire langagier de la vie quotidienne du pays.

³⁹ Sella, *op.cit.*, p. 211-216

150 nationalités sont présentes sur le territoire grec et se répartissent de la manière suivante⁴⁰: les immigrés albanais sont les plus nombreux, suivis par des immigrés d'origine russe, moldave, géorgienne, azare, ouzbek, bulgare et roumaine (plus de 40.000). Les Indiens et les Pakistanais sont plus de 180.000, les Polonais plus de 80.000, des Egyptiens plus de 55.000, les Philippins plus de 15.000, surtout des femmes. On compte également des Africains et des Asiatiques.

Dans ce contexte linguistique là, il est étonnant que les enseignant/es grecs/ques en formation initiale ou à long terme n'ont aucune information, vivent dans le rêve d'un monolinguisme national et suivent la lutte des langues dominantes européennes dans le cursus scolaires de leurs élèves sans la moindre implication.

3. Les classes mixtes grecques : entre la lumière et l'ombre des nombres statistiques

Nous avons parcouru le paysage linguistique de la Grèce et la façon dont le pays a longtemps décidé de gérer le plurilinguisme territorial de sa société ; nous essaierons maintenant d'identifier les problèmes causés dans l'éducation nationale grecque par la mauvaise gestion du plurilinguisme surtout des enfants immigrés⁴¹. Les nombres d'entrées dans l'éducation grecque et par la suite la fuite scolaire, révèlent l'existence d'une zone de lumière et d'ombre entre la volonté des élèves de suivre l'éducation et leur incapacité de la finir.

Or, il faut nous demander dans quelle mesure les élèves de la société grecque partagent les mêmes intérêts et les mêmes biens éducatifs. Dans une époque de crise économique et donc, sociale nous n'exagérons pas si nous disons que la cohésion entre les écoles publiques et privées est menacée entre autres par l'hétérogénéité linguistique et culturelle de la multiculturalité de la société grecque et ceci dès la maternelle.

Avec 20 années d'accueil et d'effort dans le sens d'une éducation interculturelle on risque toujours de marginaliser certains élèves et de créer un système éducatif qui crée des classes à deux vitesses. La conséquence est la construction d'une identité mutilée en ce qui concerne les élèves étrangers et la dévalorisation du niveau éducatif en commun des élèves grecs et des élèves étrangers.

Officiellement la Grèce a essayé d'insérer l'éducation interculturelle dans les questions d'intégration des immigrés. Pourtant les taux élevés des statistiques

⁴⁰ Ce recensement est important pour la réalisation d'un projet de l' «Eveil aux langues, ouverture aux langues et aux cultures du monde ».

⁴¹ Les enfants issus d'une famille d'immigration constituent un type de minorité dont la caractéristique est l'angoisse de l'intégration. Les parents hésitent entre le maintien de la langue maternelle et l'utilisation de la seule langue du pays d'accueil, même au sein de la famille.

(dernier recensement en 2003-4) des élèves qui abandonnent le milieu scolaire nous montrent que la situation présente une complexité que nous ne voulons pas reconnaître. Nous avons voulu chercher cette complexité au moyen d'enquêtes que nous avons menées nous-mêmes, et par l'étude de la bibliographie grecque contemporaine⁴².

Certainement, le facteur économique joue un rôle essentiel, ainsi que le niveau culturel de la famille et les conditions sociopolitiques « l'économie du marché » et le fait que « tout suit les règles du marché » créant « le chômage à long terme, l'exclusion et le risque de la marginalisation et de l'inégalité »⁴³. Pourtant, nous sommes obligés de donner aux enfants une formation complète pour qu'ils puissent jouir de leurs droits de citoyen à l'âge adulte. Rappelons seulement que 15% de la population européenne se trouve sans travail. Les jeunes de moins de 25 ans et les femmes représentent le cinquième de ce taux. En général, les Occidentaux qui ont un diplôme sont trois ou quatre fois moins victimes du chômage que les personnes qui n'ont pas de formation (Νικολάου, 2000).

Depuis les premières statistiques de 1995-96 relevées dans les sources de la Direction générale de l'Education Nationale jusqu'au dernier recensement de données en 2002-3 par Gotovos-Marcou, le Service Statistique de YPEPTH, le Service statistique national et les rapports de IPODE⁴⁴, l'année scolaire 2002/2003 il y avait 98.241 élèves immigrés inscrits au primaire et au secondaire. Le nombre correspond au 6,7 / du nombre total des élèves dans la même année⁴⁵.

Tableau 1

Diffusion des élèves étrangers dans les classes scolaires de tous les cycles (2002/2003) (Source : Gotovos et Markou, 2004)

Cycle d'enseignement	Total des élèves	Total des élèves étrangers	%
Maternelles	138.304	9.503	6,9

⁴² Voir à ce sujet notre article Moumtzidou A., Dagkas, A. « Redefinition of social cohesion in Greek educational practice based on the new element of multiculturalism. The social deficit » in Synergies Sud-est Européen 1 ; voir aussi Skourto, H., Vratisalis, C., Govaris Ch. « Immigration en Grèce et dans l'Education : bilan de la réalité, défis et perspectives d'amélioration ». Programme 5, expertise. Université d'Egée, 2004.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Institut de l'Education d'Homogènes et de l'Education interculturelle.

⁴⁵ En ce qui concerne la population des élèves issus de familles immigrées, qui peuplent les classes du primaire et du secondaire, il faut souligner le manque d'éléments statistiques suffisants qui pourraient nous donner une image complète pour les différenciations de la population d'une année à l'autre ainsi que pour sa composition concernant le pays de provenance. Selon par ex. les éléments du Ministère, l'année scolaire 2001 a vu 80.000 d'élèves étrangers alors que selon les éléments IPODE le nombre est de 130.000.

Primaires	633.235	54.570	8,6
Collèges	328.309	22.693	6,9
Lycées et TEE	360.616	11.475	3,2
Total	1.460.464	98.241	6,7

Avec les éléments dont nous disposons nous ne pouvons pas tirer des conclusions documentées concernant le changement de la population des élèves étrangers d'une année à l'autre. Nous faisons alors un pas en arrière pour trouver les éléments dans YPEPTH qui concernent les années scolaires 1995-1999 ; là, nous constatons une évolution rapide d'une année à l'autre.

Tableau 2

Nombre des élèves étrangers pour les années 1995-1999 (Source : Dretakis 2001 : 39)

Année scolaire	Nombre des élèves étrangers	% De l'ensemble des élèves
1995-96	8.455	0,6
1996-97	12.572	0,8
1997-98	21.239	1,7
1998-99	35.751	2,5

Tableau 3

Des élèves étrangers qui sont inscrits pour la première fois aux cycles scolaires (Source : Gotovos et Marcou 2004 : 83)

Première inscription	Maternelle	Primaire	Collège	Lycée
1997		4.026		

1998		6.020		
1999		7.656		
2000		9232	5.338	2.252
2001	2538	12.532	6.984	3.422
2002	5376	14.140	8.684	4.855

Avec l'analyse des éléments de la répartition de la population des élèves étrangers dans tous les cycles d'enseignement, il apparaît que la plus grande partie de la population des élèves et plus précisément le 55,5% se rendent à l'école primaire. Il suit le collège, (23,1%), le lycée (11,7%) et finalement la maternelle (9,7%).

Tableau 4

Répartition des élèves étrangers et de l'ensemble des élèves dans les écoles de tous les cycles d'enseignement (2002/2003) (source : Gotovos/Markou, 2003 : 24)

Catégorie d'élèves	Maternelle	Primaire	Collège	Lycée
Etrangers	9,7%	55,5%	23, 1%	11,7%
Total des élèves	9,5	43,3	22,5	24,7

En faisant la comparaison de la répartition des élèves étrangers dans les cycles d'enseignement avec la répartition de l'ensemble de la population dans le tableau précédent nous voyons que :

- Dans la maternelle, dans le primaire et le collège les effectifs des répartitions sont les mêmes.
- Dans les lycées il y a une déclinaison de l'ordre de 13% des élèves étrangers. Les élèves qui visitent le lycée est la moitié de ceux qui entrent au collège. Cette différence pourrait montrer une fuite scolaire. Par les éléments statistiques il apparaît que le 5,2% des garçons ne continuent pas leurs études au lycée. De toute façon, le phénomène de la fuite scolaire doit être investigué.

La diminution du nombre des élèves apparaît clairement dès le début de la scolarité des enfants étrangers dans le système scolaire grec, il y a presque 15 ans. Nous signalons les effectifs en détail car les années 1990 et 2000 sont des périodes

productives pour les enseignants qui ont participé à notre démarche ayant subi des conditions négatives dans leurs classes. Pour nous les tableaux sont révélateurs de leur expérience ; entre autres, ils nous permettent de mieux comprendre le fond du problème que les enseignant/es envisageaient. Ils nous permettent aussi de poser nos propres questions concernant la gestion officielle du plurilinguisme latent qui existaient et continuent à exister dans les classes grecques.

Les tableaux qui suivent nous montrent une diminution du nombre des immigrés entre la quatrième classe (CM1 du système éducatif français) et la cinquième (CM2) ainsi qu'entre la cinquième et la sixième classe de l'école primaire à partir des années 1995-96 :

Tableau 5

Les élèves étrangers dans les écoles primaires pendant les années scolaires 1995-96.
(source : Direction générale de l'Education nationale)

ETRANGERS	A	B			C				D				
		1994	1995	1996	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	
Première année/prim aire	1995 1996	19 95	19 95	19 96	19 93	19 94	19 95	19 95	19 94	19 94	19 95	19 96	19 96
Total de Grèce	872	1.76 5	52 8	2.2 93	1.1 62	52 0	44 9	2.1 31	72 0	43 4	46 3	35 7	1.974

ETRANGERS	E					F					
		1993 1994	1994 1995	1995 1996			1993 1994	1994 1995	1995 1996		
Première année/ primaire											
Total de Grèce	742	373	437	366	1918	522	321	336	267	1446	10.634

Rapport-Gratuit.com

Tableau 6

Les élèves étrangers à l'école primaire pendant les années scolaires 1996-97 (source: *ibid*)

ETRANGERS		A			B				C				
Première année/primaire		Avant	1996 1997	total	Avant	1995 1996	199 6 199 7	total	avant	1994 1995	199 5 199 6	199 6 199 7	total
Total de Grèce	11.657	218	1.839	2.057	163	1.699	361	2.223	159	1.051	429	372	1.852

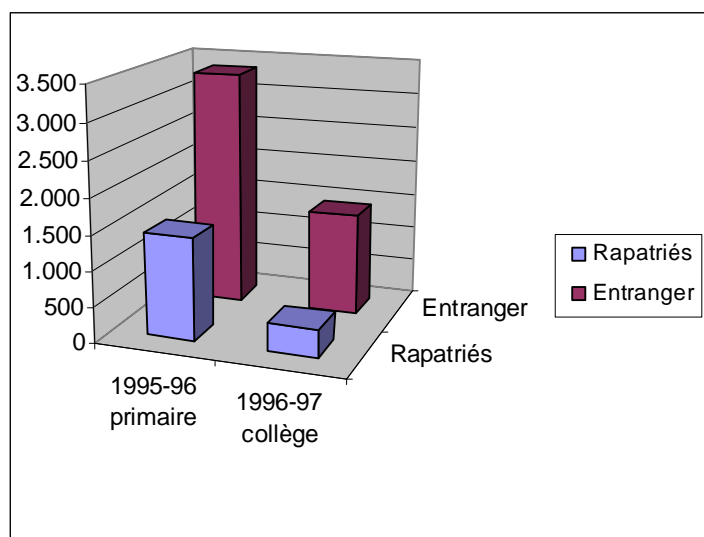
D					E					F				
Avant	1994 1995	1995 1996	1996 1997	total	Avant	1994 1995	1995 1996	1996 1997	Total	Avant	1994 1995	1995 1996	1996 1997	Total
787	319	379	358	1.843	836	325	396	367	1.924	831	284	318	325	1.758

Le diagramme suivant présente une diminution du nombre des élèves étrangers qui quittent l'école après l'éducation primaire. Concernant l'éducation secondaire, la diminution du nombre des élèves d'une classe à l'autre est importante. Cependant les taux sont assez élevés, ce qui montre un échec scolaire des élèves étrangers dans le système éducatif grec. Dretakis (1998) souligne que le recensement de cette période là a révélé une augmentation extrêmement inquiétante du nombre des illettrés âgés de 10 à 19 ans. Il est possible toutefois que les statistiques se réfèrent aussi aux immigrants économiques et aux rapatriés qui avaient été recensés comme illettrés même s'ils parlaient une autre langue. De toute façon, le fait que les enfants n'arrivaient pas à parler suffisamment la langue grecque suggère l'inefficacité du système éducatif grec (Νικολάου, 2000).

DIAGRAMME 1 :

L'abandon de l'école des élèves étrangers et des enfants de rapatriés⁴⁶ du Primaire au Secondaire

⁴⁶ Nous précisons que certains tableaux portent sur le groupe d'élèves rapatriés. Il s'agit des familles grecques qui sont rentrées en Grèce.



Elèves	1995-96 primaire	1996-97 collège
Etrangers	3.335	1.446
Rapatriés	1.446	403

Tableau 7

L'abandon de l'enseignement secondaire par les élèves étrangers.

Année scolaire	Collège			Lycée		
	A	B	C	A	B	C
1995-1996	1.097	767	621	124	184	147
1996-1997	403	249	172	25	73	86

La bibliographie des sciences sociales et la problématique de la sociolinguistique propose certaines explications de l'abandon scolaire: l'environnement social, les conditions socioculturelles, les conséquences d'une école handicapante qui créent le problème immense de l'éducation actuelle.

La façon dont chaque pays membre perçoit l'échec scolaire est significative des buts et de l'idéologie que chaque système éducatif adopté véhicule. Au cours de l'assemblée des Ministères de l'Education nationale en juin 1992 convoquée par la Présidence portugaise pour la lutte contre l'échec scolaire, le schéma de l'échec scolaire a été esquissé par les pédagogues grecs.

Pour les Grecs, l'échec scolaire est lié au Programme des Etudes et par conséquent à l'échec ou à la réussite aux examens programmés pour l'année scolaire⁴⁷. Cela suggère un programme éloigné des besoins psychologiques et intellectuels des enfants. Il n'y aucune référence à la dynamique de la classe, au comportement et à l'attitude sociale de l'enfant ainsi qu'à son développement psychoaffectif. Ce qui intéresse alors le système, c'est une performance scolaire plutôt d'ordre quantitatif, loin de l'adaptation et de la socialisation de l'enfant, encore plus éloignée de ses spécificités individuelles ou de ses conditions sociales. Les conséquences pourraient être néfastes sur sa personnalité.

La marginalisation qui en résulte menace le statut social de ces futurs citoyens. Nous risquons donc de voir une criminalité qui va croissant à cause de leur marginalisation totale ou de leur mauvaise adaptation aux structures sociales ainsi qu'à une indifférence de leur part, puisqu'ils ne sauraient ni revendiquer ni améliorer la vie politique, culturelle, scientifique et sociale du pays où ils vivent.

La politique éducative migratoire grecque

Quel est le nouveau type d'immigration que les pays de l'ouest ont dû récemment affronter? L'immigration vers les pays développés a doublé en une décennie. Dans les années 80, aux Etats-Unis, 7,3 millions d'immigrés sont entrés de façon légale et 2,7 millions illégalement. Les motivations à l'origine des déplacements ont évolué depuis l'après guerre. L'immigration dite « de la demande » (pour les besoins du marché de travail vers l'Allemagne, la France et la Grande-Bretagne) a fait place à l'immigration de « l'offre » qui ne suit pas les besoins du marché dans les pays d'accueil. Il y a donc un choix personnel dans l'immigration et une stratégie personnelle, ce qui empêche les pays d'accueil de contrôler l'immigration. L'Europe accueille aujourd'hui des personnes qui ne sont pas d'origine méditerranéenne mais qui viennent surtout des pays de l'Est, d'Amérique Latine, d'Asie du Sud-Est et de Chine. De 1980 à 1992, 15 millions de personnes sont entrés dans les pays de l'Europe occidentale (1999). L'Italie, l'Espagne, le Portugal, la Grèce et les pays scandinaves sont devenus des pays d'accueil en raison de la chute du régime soviétique dans les Balkans, des guerres et de l'instabilité politique.

La Grèce s'est trouvée devant un flux d'immigrés économiques et de réfugiés, ce qui a fait d'elle un pays présentant les plus hauts pourcentages d'immigration de la Communauté européenne. Il semblerait que le nombre des immigrés venus jusqu'en 1999 était environ de 1.000.000 de personnes, soit 10% de la population indigène, chiffre égal ou même supérieur à celui des immigrés arrivés en France et en Allemagne respectivement.

⁴⁷ *Ibid.* p. 89.

Selon le Professeur Jochen Blaschke, dans Européen Conférence on Migration and the Social Partners, Dublin, 9-11 december 1993 (Νικολάου, 2000), l'immigration en Grèce présente les mêmes traits structuraux que ceux existant en Europe :

- Le statut des immigrés change. Ils proviennent de moins en moins de populations issues de l'agriculture.
- Il ne s'agit plus seulement une nationalité mais une multitude de groupes nationaux et religieux qui sont parfois des minorités dans leur nation
- Les immigrés choisissent de s'installer dans des zones déjà marquées par une grande pauvreté. Il faudrait donc affronter le problème de la pauvreté sur l'ensemble de la population, indigène et migratoire.
- Les intérêts des immigrés sont mieux défendus par les organisations non-gouvernementales que par leurs propres associations.

Une politique migratoire comporte deux sortes d'intervention et nous les identifions dans les pays qui désirent avoir une potentialité migratoire sur leur territoire:

- Il y a des démarches pour l'insertion des immigrés.
- Il y a des démarches qui visent à faire intégrer les immigrés dans les structures économiques, sociales, et éducatives du pays⁴⁸.

Ce qui nous intéresse ici ce sont les règlements officiels⁴⁹ dans le domaine institutionnel et éducatif qui règlent l'intégration réussie des enfants migrants ainsi que la nouvelle formation des enseignants: autrement dit, nous devons nous pencher sur les obligations et les droits des nouveaux arrivants envers notre système éducatif ainsi que sur leurs droits concernant la protection et le maintien de leur identité linguistique et culturelle.

Pendant longtemps l'Etat grec n'a eu aucune politique migratoire organisée. Au cours des années précédentes, l'éducation grecque a été plutôt mono culturelle et a essayé d'intégrer ses minorités linguistiques, en éliminant plutôt leur langue et leur culture pour des raisons purement historiques et politiques; le changement de politique a été

⁴⁸ [http:// www.geocities.com/pee2000mac/](http://www.geocities.com/pee2000mac/) la communication de Georgogiannis, « Facteurs qui ont formé l'éducation interculturelle en Grèce, politiques et stratégies » pour le Forum « Education interculturelle et réalité scolaire ».

⁴⁹ Pour le lecteur intéressé il y a de nombreux éléments dans l'enquête 'Gestion du multiculturalisme à l'école' menée par l'Organisation de Formation des Enseignants/Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) à l'Association Kedros AE, Centre National des Recherches Sociales/ Ένωση Κέδρος ΑΕ- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ).

fait avec l'arrivée des rapatriés d'Allemagne; un peu avant c'était les rapatriés grecs venus de Turquie, d'Egypte, des Etats-Unis, de Chypre. Pour ceux-ci les structures sociales grecques sont restées immuables. Cependant, dans les années 90 et sous l'influence du Conseil de l'Europe, de l'OOSA et de l'UNESCO, l'Etat grec a commencé à s'intéresser à la diversité linguistique et culturelle des minorités et des immigrés qui vivent sur son territoire (Tsioumis, 2003). Nous citons ici un rétrospectif historique suivi des dernières initiatives politiques:

- Il incombait autrefois aux écoles privées de protéger la diversité linguistique des enfants étrangers. Il s'agit encore actuellement de collèges à Thessalonique et à Athènes qui appliquent différentes politiques d'éducation bilingue, soumises aux restrictions des programmes analytiques soit grecs soit du pays d'origine. Pourtant, les frais de scolarité sont assez élevés, ce qui empêche l'entrée des enfants issus de familles peu aisées. Un autre type d'école est l'école minoritaire arménienne et l'école polonaise qui offrent une éducation purement bilingue à leurs enfants puisque le cours de langue, d'histoire et de religion sont donnés en Arménien et en Polonais. Ces écoles suivent également le programme analytique grec.

- L'Etat grec a vraiment manifesté un intérêt pour la scolarisation des enfants des rapatriés dès les années 70, avec le retour de nombreux Grecs de l'Europe Occidentale, des Etats-Unis, de l'Afrique et de l'Océanie. Nous pouvons discerner dans la politique suivie alors une disposition positive envers la diversité; en effet le législateur considérait jusqu'alors la différence comme un handicap social mais cette disposition n'a pas été conservée, puisque trente ans plus tard, la politique semble être enclavée dans la même optique initiale (Νικολάου, 2000).

Les mesures prises étaient les suivantes :

- Dans les années 70, nous constatons les premiers pas d'une éducation des enfants étrangers et des rapatriés. L'instauration d'écoles pour les rapatriés s'est opérée selon un cadre législatif. Les écoles d'Athènes accueillent des élèves surtout anglophones et Thessalonique, des germanophones. Pourtant la population scolaire a changé ; des élèves albanais et russes ont alors été acceptés dans les écoles publiques, ce qui a entraîné un retrait de l'école des enfants grecs de la part de leurs parents. Les conséquences ont été assez néfastes : les élèves étrangers ont eu de mauvais résultats scolaires et ont été peu à peu marginalisés.

- Dans les années 80 et jusqu'en 1996, la Grèce a accueilli un nouveau flux d'immigrés et de rapatriés arrivés de la Mer noire et de l'Epire du Nord. A cette période ont été fondées les « classes d'accueil », et les « classes à horaire renforcé ». Il s'agit d'un effort de l'Etat pour intégrer les enfants dans l'enseignement primaire et secondaire. La loi prévoit pour les classes d'accueil deux-trois heures par semaine d'enseignement facultatif de la langue et de la civilisation des nouveaux arrivés. Elle

prévoit aussi la présence de psychologues et de sociologues pour soutenir les élèves en vue de leur intégration dans le système scolaire grec.

En effet, il n'y avait aucune application de la loi concernant l'enseignement de la langue maternelle des élèves rapatriés. Par contre, le décret 494/83 relatif à l'intégration des enfants des hauts fonctionnaires de la Communauté prévoit clairement l'éducation bilingue de leurs enfants dès les classes d'accueil afin qu'ils s'insèrent dans le système éducatif grec. Il semble que le statut professionnel et plus généralement le milieu socioéconomique des parents reste toujours un facteur fort pour l'exécution de certaines politiques dans l'éducation.

Dans un cadre plus général certaines adaptations de la politique dont on a parlé plus haut, ont vu le jour sans pour cela être appliquées pour des raisons soit économiques, soit de pénurie en instituteurs, soit à cause de l'absence des parents et de leur incapacité à exprimer leurs désirs. Soulignons que l'effort a été porté sur l'apprentissage de la langue grecque aux dépens d'un ensemble de mesures pédagogiques et didactiques. Notre position s'aligne plutôt la pensée de Vygotsky qui soutenait le rôle important de l'environnement socioculturel sur le développement cognitif et affectif de l'enfant.

De plus, la manière dont un groupe perçoit sa langue dépend de l'éventail des contacts linguistiques que les représentants de cette langue assurent avec la langue dominante. L'interaction des locuteurs étrangers dans la langue dominante du pays dépend de l'image positive ou négative qu'ils ont pu construire pour leur langue maternelle (Tsioumis, 2003). Les remarques précédentes nous permettent de constater un déficit au niveau de l'enseignement de la langue étrangère et par conséquent un contact problématique de l'enfant immigré avec la nouvelle civilisation.

- La troisième période est celle des années 90 et plus spécifiquement celle postérieure à 1996; Pendant cette période, la Grèce a adopté la loi 2413/96 afin de résoudre les problèmes d'éducation des enfants immigrés et rapatriés. Il s'agit de " l'éducation grecque à l'étranger, de l'éducation interculturelle et d'autres dispositifs ". C'est le temps des écoles interculturelles primaires et secondaires.

A part les écoles interculturelles, la loi prévoyait la conversion des anciennes écoles et leur transformation en Ecoles d'Education Interculturelle ainsi que la création de classes du même type dans les locaux des autres écoles, suite à la demande de certaines structures administratives. De plus, il y avait des cas où des écoles privées ont été créées par des instituts religieux ou par d'autres établissements de charité. Dès leur naissance les Ecoles de l'Education Interculturelle pouvaient suivre des Programmes analytiques spécifiques selon leurs besoins éducatifs et socioculturels. Les effectifs de classe devaient être réduits. Actuellement, il y a 20 écoles de ce type qui fonctionnent en Grèce mais qui vont être annulées par le changement de la politique en Grèce après les dernières élections.

Nous remarquons toutefois que le rôle de ces écoles semble être confus dans la conscience des éducateurs qui ont essayé de les transformer en écoles bilingues anglo-helléniques avec une priorité pour la langue anglaise même si le public de la classe vient de pays qui ne sont pas anglo-saxons. L'enseignement devait se faire dans la langue d'accueil ainsi que dans la langue maternelle des arrivants. De plus, dans ce type d'écoles, les élèves qui s'inscrivent sont étrangers (issus d'une immigration ou du rapatriement) ce qui est en contradiction avec l'esprit interculturel et le contact entre les étrangers et les grecs.

Cela menace l'intégration des élèves étrangers dans un système scolaire commun ; la différence risque d'être perçue comme un manque, voire un déficit linguistique. Ainsi, même quand la langue grecque sera acquise après deux ou trois générations d'immigrés, le problème de l'intégration demeurera probablement encore un problème à résoudre. Cela laisse supposer que l'esprit d'interculturalité et de transculturalité devrait sous-tendre tout le système afin que soient respectées les spécificités de l'immigration en Grèce (la plus chaotique d'ailleurs dans l'histoire de l'immigration européenne).

Institution et structures pédagogiques dans le cadre de l'intégration

Les premières structures scolaires pour l'accueil, l'enseignement de la langue grecque et finalement l'intégration des enfants immigrés dans le même système scolaire que celui des Grecs sont les classes d'accueil et les sections de renforcement. Les statistiques de 1995-2000 révèlent une basse participation des enfants dans ces structures.

Tableau 8

Classes d'accueil et cours de soutien pendant l'année 1995-96

1995-1996	N.	Heures par semaine	Enseignants	Rapatriés			Etrangers			Total
				garçons	filles	total	Garçons	Filles	total	
Classe d'accueil	305	7.330	305	2.443	2.001	4.444	406	345	751	5.221
Cours de soutien	1114	7.303	1.114	3.047	2.715	5.762	1.388	1.185	2.573	8.335
	14	14.633	1.419	5.490	4.71	1020	1.794	1.530	3.32	13.556

Tableau 9

Classes d'accueil et cours de soutien pendant l'année scolaire 1996-97

1996-1997	N.			Rapatriés			Etrangers			
Classe d'accueil	324	6.349		2.403	1.715	4.118	679	552	1.231	5.349
Cours de soutien	1.059	8.064		2.951	2.516	5.467	1.633	1.428	3.061	8.528
	1.383	14.413	0	5.354	4.231	9.585	2.312	1.980	4.292	13.877

Tableau 10

Population qui fréquente les classes d'accueil et les cours de soutien pendant l'année scolaire 1998-99

Pays de provenance	Elèves étrangers	
	Population	Taux
Ex-Union soviétique	519	6,5
Albanie	6.719	83,5
Pays d'Europe	77	1,0
Europe d'Est	149	1,9
Asie	211	2,6
Afrique du Nord	33	0,4
Autres pays africains	45	0,5
Allemagne	33	0,4
Amérique Latine	117	1,5
Etats Unis, Canada	141	1,8
Total	8.044	100,0

Les pourcentages des enfants immigrés qui ont suivi les cours des classes d'accueil et des sections de renforcement pendant les années 95-97 sont faibles. Au cours de l'année 1999-2000, 500 classes d'accueil et 701 sections de renforcement ont fonctionné. L'ensemble des enfants étrangers et des rapatriés dans les écoles primaires était de 64.897 élèves. En d'autres termes, 22,9% de ces enfants a participé à ce type d'enseignement.

Qu'est-ce qu'une classe d'accueil ? C'est la classe où les enfants peuvent apprendre la langue grecque, considérée langue étrangère ou seconde ; la classe dure une année scolaire. Au cas où les enfants auraient des difficultés, ils peuvent suivre un deuxième cycle de soutien tout en étant intégrés dans les classes ordinaires. Les sections de renforcement ont été faites pour les enfants qui n'ont pas suivi les classes d'accueil ou qui continuent à avoir des problèmes linguistiques dans la langue seconde. Les cours sont donnés à la fin de l'horaire ordinaire de l'école ; il y a la possibilité de suivre 10 heures par semaine. Les élèves sont aidés dans les matières où ils ont de mauvais résultats.

Au niveau administratif, le Secrétariat Spécifique de l'Education des Rapatriés et de l'Education Interculturelle a la responsabilité de la planification de ces questions. Au niveau institutionnel l' « Institut de l'Education des rapatriés et de l'Education Interculturelle » tient un rôle scientifique. Il convient d'ajouter les Programmes européens qui ont été appliqués jusqu'en 2006 : trois « Programmes » interculturels s'adressent aux groupes des gitans (les Roumis), aux musulmans de Thrace, aux rapatriés et aux immigrés. Le troisième Programme (2000-2006) est plus

spécialement orienté vers l'éducation des adultes et l'abandon de l'école, l'âge préscolaire, les écoles de deuxième chance⁵⁰. Ces « Programmes » ont les objectifs suivants :

- la sensibilisation des enseignants, des élèves immigrés et des natifs aux principes d'une société multiculturelle. La tolérance et le respect mutuel sont les biens transmis par une telle éducation.
- les savoirs et la formation d'enseignants sur l'identité culturelle des élèves, le développement chez les enseignants de leurs capacités à appliquer l'esprit interculturel dans l'éducation de leurs élèves.
- l'intégration des élèves dans un système unitaire qui respecterait les besoins et les particularités des groupes culturels.
- la création des conditions nécessaires pour éviter l'illettrisme fonctionnel, pour bien apprendre la langue grecque, pour éviter l'abandon de l'école.

Plus précisément le contenu des programmes est le suivant :

❖ Programme pour l'intégration scolaire et sociale des élèves rapatriés et des élèves étrangers

Les objectifs de ce programme étaient :

⇒ l'intégration des rapatriés et des étrangers dans un système qui soit unitaire pour tous ainsi que l'application plus efficace des mesures pédagogiques

⇒ le renforcement de la scolarité des rapatriés et des étrangers dans les écoles grecques et le combat contre l'échec scolaire, la sensibilisation des enseignants et des enfants aux principes de la société multiculturelle, la formation des professeurs et des cadres de l'éducation concernant l'éducation interculturelle

⇒ la valorisation du capital culturel des élèves et la lutte contre les phénomènes de xénophobie et de racisme.

⇒ l'élaboration de matériel didactique et pédagogique ainsi que l'amélioration du cadre institutionnel pour l'application de l'approche interculturelle dans nos écoles (YPEPTH, 1998).

❖ Programme d'éducation des rapatriés.

Ce programme visait à :

⁵⁰ C'est dans le cadre de l'éducation permanente que la Communauté européenne soutient. Entre 15.000.000-17.000.000 de personnes sont concernées par ces mesures dans les structures professionnelles.

⇒ la préservation, le développement et la promotion de la langue et de la culture grecque auprès des élèves rapatriés et étrangers à travers du matériel didactique et des programmes d'éducation bilingue

⇒ la formation des enseignants et la création de bases de données et de réseaux communicatifs

⇒ le renforcement des programmes éducatifs grecs adaptés aux conditions de chaque pays particulièrement là où il y a des élèves grecs (YPEPTH, 1997)

❖ Programme pour l'amélioration de l'éducation de la minorité musulmane

Ce programme avait comme objectif :

⇒ la détection de déficits dans l'éducation de la minorité et les causes du déficit linguistique constaté dans la langue grecque

⇒ la formation des enseignants sur les sujets interculturels et la didactique de la langue grecque, en tant que langue seconde (YPEPTH, 1998)

❖ Programme pour l'éducation des Gitans :

Ce programme avait pour finalité :

⇒ la sensibilisation des enseignants et des élèves aux principes d'une société multiculturelle

⇒ la formation des enseignants sur l'identité culturelle des gitans ainsi que leur sensibilisation aux principes interculturels dans l'éducation

⇒ la scolarité des gitans et l'apprentissage de la langue grecque afin d'éviter l'illettrisme fonctionnel

⇒ la mise en place de Programmes d'Etudes, de matériel didactique, d'infrastructures institutionnelles et administratives

Nous constatons que la réalisation de ces trois « programmes » s'est fondée sur trois axes :

- ⇒ la modulation des Programmes d'Etudes
- ⇒ la création de matériel pédagogique et visuel
- ⇒ la formation systématique des enseignants

L'éducation des gitans se complète avec le Programme de l'éducation des enfants Roma comme une action des programme ESPA et EPEAEK⁵¹, alors que les années 2007-13 toutes les actions nationales concernant l'éducation interculturelle sont organisées dans le cadre du Programme « Education et formation à long terme » et prévoient le soutien académique des élèves étrangers et des rapatriés dans le système éducatif grec⁵².

La formation des enseignants devrait toujours accentuer leur compétence interculturelle⁵³ (Georgogiannis, 2000). Pourtant, aujourd'hui les enseignants insistent sur la déclaration de leur incompétence à gérer une classe multiculturelle et surtout plurilingue. Les programmes de leur part insistent sur la promotion de l'éducation interculturelle par l'enseignement de la langue grecque, alors qu'ils déclarent le développement des compétences chez les élèves, leur soutien psychosocial ainsi que celui de leur famille, le soutien des enseignants et des instances scolaires par des programmes de formation. Le rôle de la langue maternelle n'apparaît toujours pas dans les déclarations officielles et là où on demande une connaissance linguistique de la part de l'enseignant cette connaissance perd sa valeur dans des classes où on n'utilise que la langue scolaire.

Dans toutes les enquêtes menées auprès des enseignants, il y a manifestement des lacunes dans leurs pratiques didactiques de la langue grecque auprès des élèves étrangers, un embarras concernant l'évaluation des compétences linguistiques de ces enfants et de leur capital culturel, des impasses à l'application de modèles éducatifs, un embarras devant des problèmes identitaires, des problèmes avec les parents étrangers.

Ce qui est apparu clairement dans une de nos recherches en 2005, c'était leur incapacité de faire fonctionner leur savoir scientifique dans des classes plurilingues.

Un autre point manifesté était l'absence de conditions pédagogiques et de matériel didactique pour que les enseignants puissent être efficaces dans leur travail. De plus, on constate de moins en moins de classes d'accueil fonctionnant dans les écoles

⁵¹ Concernant les deux acronymes, voir le Programme national EPEAEK « Programme fonctionnel d'Education et d'Entraînement Professionnel Initial » et le document de référence : ESPA « Cadre stratégique national de référence ».

⁵² <http://www.edulll.gr>

⁵³ Selon Georgogiannis, nous entendons par *compétence interculturelle* la formation des enseignants dans le domaine de l'éducation interculturelle. Cette notion se réfère à la formation des enseignants en matière de didactique de la langue grecque, en tant que langue seconde ainsi qu'aux efforts pédagogiques réalisés pour la coexistence des groupes. Nous voyons que la bibliographie grecque a longtemps immobilisé la notion de l'interculturel dans la conscience des enseignants grecs. Ces derniers avaient et continuent la plupart des fois à avoir la conviction que l'enseignement interculturel n'est possible qu'avec la didactique de la langue grecque, en tant que langue seconde ; dans les programmes universitaires, le cours d'éducation interculturelle est optionnel. Cette caractéristique du cours se heurte à la nécessité d'une formation à l'interculturel pour tous les instituteurs.

fréquentées par des enfants étrangers. Aujourd'hui, il n'y en a que certaines et sous condition d'y avoir 9 enfants par école et seulement après la demande du directeur de l'école et du conseil des parents. Les mêmes constatations concernant le déficit et les lacunes dans les approches éducatives continuent à apparaître dans le discours des enseignant/es.

b. Le tissu linguistique de la population scolaire grecque

Il est intéressant d'examiner la composition de la population scolaire grecque pour mieux suivre après les initiatives de nos enseignants, ainsi que le grand succès de notre démarche dans les classes de la maternelle, primaire. Le tissu linguistique présente une réalité qui est plus balkanique qu'on ne l'imagine et qui dure depuis longtemps.

Les élèves étrangers ont bouleversé la situation dans les classes grecques avec nombre de conséquences sur leur fonctionnement. Comme nous l'avons mentionné auparavant, le rapatriement des Grecs des pays de l'Est et des Etats-Unis a commencé les années 60 sans pourtant apporter de grands changements dans les conditions du travail scolaire. Il a fallu attendre le milieu des années 80 et l'arrivée des rapatriés d'Union Soviétique, et surtout l'arrivée massive d'immigrés albanais pour que la situation dans les écoles commence à évoluer. En 2000, les données du bureau de l'Education des Etrangers indiquent que la population albanaise scolarisée représentait 83 % des effectifs. Les autres élèves étrangers viennent de l'ex-Union Soviétique (en 2000 ils représentaient 8,5%, aujourd'hui le taux est semblable à celui des élèves en provenance de l'Europe (4,91%) et de l'Asie (2,40%) (Νικολάου, 2000).

Nous avons déjà donné la répartition des élèves étrangers pour les années 1995-2000 (partie 3 de ce chapitre) ; nous donnons ici les tableaux où elle figure, les chiffres de la population des élèves étrangers et des élèves rapatriés recensée pour les années scolaires, 1999- 2003. Malheureusement il n'y a pas d'autre rapport officiel avec des éléments statistiques sur la composition de la population scolaire.

Tableau 11

Taux des élèves étrangers et des rapatriés par rapport à la population des élèves du primaire 1999-2000

	La population	Le taux
L'ensemble de la population des élèves	601.186	100,000
Etrangers	45.598	7,58

Rapatriés	19.299	3,21
	64.897	10,79

Dans le tableau suivant nous présentons l'origine des élèves étrangers et des rapatriés pour les mêmes années :

Tableau 12

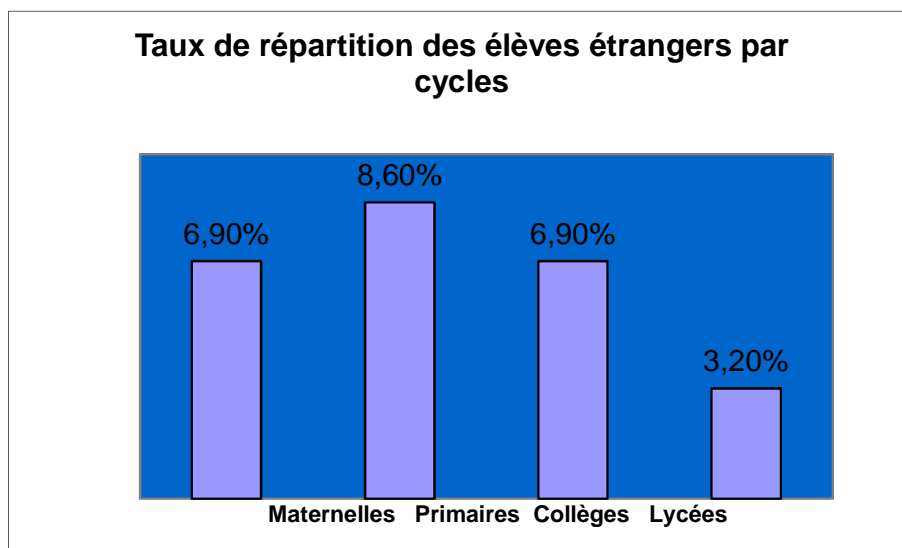
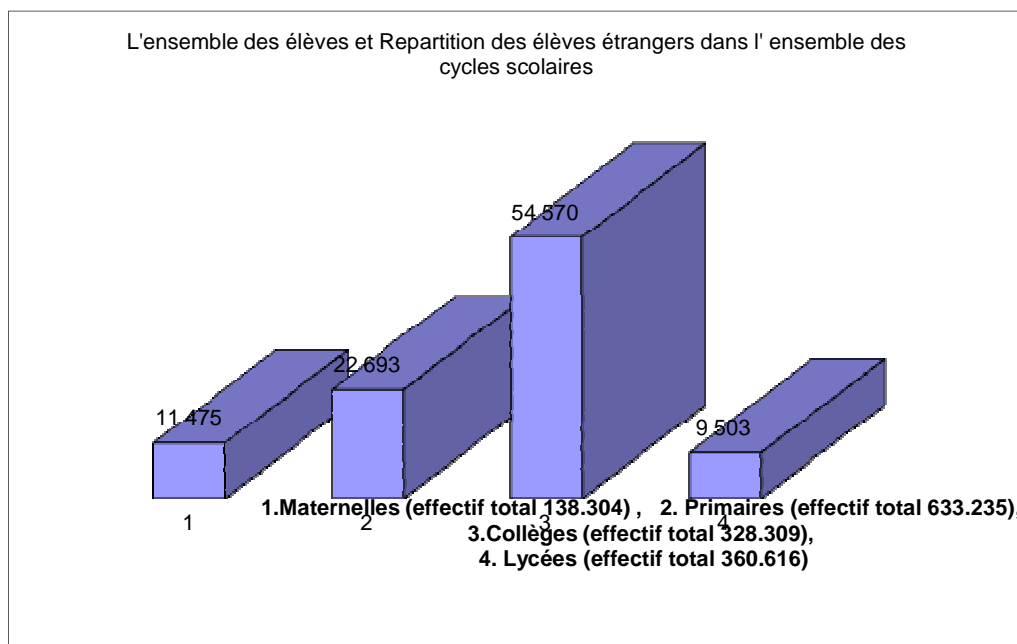
Pays de provenance des élèves étrangers et des rapatriés

	Albanie	Ex Union soviétique	Pays divers	Amérique	Afrique	Asie	Océanie	Total
Etrangers	37.707	3.874	2.241	274	401	1.096	5	45.598
Taux	82,69	8,50	4,91	0,60	0,88	2,40	0,01	100,00
Rapatriés	5.295	11.935	1.245	648	69	33	74	19.299
Taux	27,44	61,84	6,45	3,36	0,36	0,17	0,38	100,00
Total	43.002	15.809	3.486	922	470	1.129	79	64.897
Taux	66,26	24,36	5,37	1,42	0,72	1,74	0,12	100,00

Les données nous obligent à considérer le fait que l'éventualité de l'insertion de la langue albanaise et russe satisferait 82,69% des élèves albanais et 8,50% des élèves étrangers, c'est à dire plus de 90% de la population étrangère. Si nous ajoutons les éléments concernant les rapatriés, nous atteignons un taux de 66,26% des élèves venus de l'Albanie et de 24,36% des élèves venus de l'ex-Union soviétique c'est à dire plus de 90% de la population étrangère en Grèce. Nous en concluons que l'argument soutenu par certains, qui prétendent que l'introduction des langues maternelles des élèves étrangers dans les écoles ne peut se faire en raison de la composition multi-ethnique de la population scolaire n'est pas fondé, du moins pour les deux langues les plus fortement représentées (Νικολάου, 2000).

Tableau 13

L'ensemble de la population scolaire et Répartition des élèves dans les deux cycles scolaires les années 2002-2003.



Taux de répartition des élèves étrangers pour les années 2002-2003 dans le premier et le deuxième degré de l'éducation nationale grecque

Elèves rapatriés dans l'ensemble primaire, secondaire :

Maternelles	Primaires	Collèges	Lycées
1,1%	2,0%	3,3%	1,9%

Taux des élèves rapatriés par rapport à la population des élèves du primaire, secondaire :

Maternelles	Primaires	Collèges	Lycées
1580/138.304	12.579/633.235	10.692/328.309	7.022/ 360.616

Tous les précédents couvrent la situation sociolinguistique, éducative des 20 dernières années dans laquelle ont vécu et vivent encore la génération des enseignants qui ont participé à notre démarche. Après tant de programmes, d'initiatives et de mouvements, les mêmes problèmes, la même critique et les mêmes perspectives ont été manifestés dans leur discours initial. Par conséquent les effets de notre démarche sur leurs représentations acquièrent une plus grande signification pour nous.

La réforme des programmes scolaires grecs dans et face aux conceptions et aux pratiques des enseignant/es Grec/ques

Nous passons maintenant au contexte formatif de l'Education grecque et nous examinons les réformes et les méta réformes éducatives grecques à travers l'axe langue. Il s'agit de démontrer certaines structures névralgiques à notre avis dans une réforme afin de pouvoir insérer l'innovation Eveil aux Langues. Une réforme se base d'ailleurs d'un côté sur une philosophie, une déontologie et une méthodologie pédagogique et de l'autre côté, elle véhicule les politiques linguistiques, éducatives et de manière implicite la politique d'intégration et de socialisation des élèves voulues par l'Etat.

Partant d'une enquête effectuée en 2001-2003 par Koutrouba et Zissimopoulou (Inspection Pédagogique 41/2006) ayant pour titre *Opinions des enseignants concernant leurs besoins en formation dans l'école pluriculturelle contemporaine*, les données manifestent certains points intéressants à notre avis et pareils à nos propres données. Toujours selon cette enquête, l'approche didactique que les enseignant/es utilisent comme pratique de classe se base surtout sur leurs savoirs, sur leur propre expérience acquise et seulement dans un deuxième temps à la formation reçue, à leurs études initiales, aux discussions qu'ils avaient avec leur conseiller pédagogique ou avec d'autres agents éducatifs. A la fin de leurs réponses figurait le guide des programmes scolaires officiels. Les enseignants ont avoué leur incapacité à produire du matériel adapté aux nécessités d'un public plurilingue et pluriculturel à cause du manque de formation interculturelle, du manque de formation à long terme, du manque de cours dans le programme de leurs études initiales, du caractère compétitif de l'école qui privilégie les examens.

De plus, concernant le profil de l'enseignant d'une classe plurilingue et pluriculturelle, les interviewés suggèrent que l'enseignant devrait avoir les mêmes exigences pour tous les élèves indépendamment de leur pays d'origine et de leur donner les mêmes chances. Il faudrait pratiquer l'approche coopérative, et l'expérimentation, être formé sur l'éducation interculturelle et s'informer systématiquement, pouvoir produire son propre matériel, pouvoir exploiter les difficultés et les spécificités langagières des enfants issus d'autres langues, enrichir le programme analytique par des activités susceptibles de valoriser le capital cognitif et culturel des élèves, pratiquer une pédagogie diversifiée, à savoir enseigner la langue scolaire comme une langue étrangère. Ce qu'il est important de souligner c'est que les points référés par les enseignants (une somme de 800 questionnaires) sont en pleine convergence avec les buts, les axes et la méthodologie de notre formation⁵⁴.

Les nécessités en formation des enseignants sont bien dépistées à d'autres occasions comme en Juillet de 2007⁵⁵ dans l'extrait de la documentation des propositions lancées par OLME⁵⁶. Là, les organes de la Confédération dénonçaient le manque de coordination et d'organisation dans le domaine de la formation des enseignants. Ce qui posait problème aux enseignants était l'orientation des programmes formatifs vers les directives de Lisbonne⁵⁷, le manque d'une planification en formation systématique et périodique de caractère annuel et adaptée aux besoins dépistés, la non symétrie entre l'offre de formation aux enseignants du primaire et ceux du secondaire, l'absence des universités dans une telle opération, le peu de temps dépensé en formation, la non continuité, la non participation aux actions et à la planification de vrais intéressés qui font les enseignants. De plus, la formation était lacunaire sur des sujets interculturels et sur la gestion de classe multilingue. En ce qui concerne l'organisation et la méthodologie, les enseignants dénonçaient la structure autoritaire, scolarisée, qui ne permettait pas aux enseignants de valoriser leur propre expérience, à ceci s'ajoute une évaluation anachronique des formés.

⁵⁴ Le lecteur pourra trouver les éléments constitutifs à notre travail dans le protocole et l'analyse du modèle de notre formation-action.

⁵⁵ <http://www.alfavita.gr/anakoinoseis/ank8422e.php>

⁵⁶ Il s'agit de l'acronyme Confédération des fonctionnaires du secondaire (Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης).

⁵⁷ Il s'agit là de toute une discussion qui se déroule autour du couple notionnel pédagogie/éducation. Pour nous il ne s'agit que de la double face d'une formation en compétences encadrée par une déontologie et une vision holistique du traitement de l'homme. Le dialogue se développe aujourd'hui et met en face les partisans d'une éducation orientée vers la production et le marché, le développement de compétences, l'accumulation des savoirs ce qui à leur avis menace le modèle social et désoriente l'œuvre de l'enseignant. A l'autre bout, se situent les partisans d'une éducation compétitive et adaptée aux besoins des marchés mondiaux. Nous allons rencontrer ce conflit dans les discussions de nos enseignants en formation. Ce sera un des points à négocier, point de mutations, d'interactions, ainsi que de rencontre des représentations. Le sujet occupe l'esprit des enseignants et se déroule sur le niveau intra et intergroupe. De plus, dans le chapitre de la formation le lecteur pourrait suivre le dialogue entre les deux approches.

Les organes de la Confédération soutenaient finalement que «pour qu'une formation soit effective il faudrait qu'elle soit planifiée en commun avec les impliqués, c'est-à-dire les formés et les formateurs. Il faudrait une formation à long terme basée sur les concepts contemporains et les données scientifiques. Le contenu devrait comporter l'objet cognitif même ainsi qu'une proposition pédagogique bien adaptée aux besoins de la réalité; loin d'accumuler des informations il nous fallait souligner la grande signification de l'autoformation des enseignants au service de leur identité professionnelle».

Le milieu social, les parents, les instances sont présentes, alors qu'une formation devrait être utile pour tout agent éducatif. Nous trouvons les mêmes constatations dans Papaprokopiou (2002), Papanoum (2003) où l'auteur dénonce le système de formation grec, à rester longtemps concentré et bureaucratique, ce qui rend l'enseignant passif, alors qu'il l'exclut de la désignation, des choix et des décisions prises au niveau politique.

Dans de nombreuses enquêtes, la formation se présente comme étant linéaire⁵⁸, éloignée des besoins des formés; selon l'avis des enseignants la formation présente l'image de séminaires isolés et compartimentés⁵⁹ tenant un caractère scolaire et un ton académique et sec. De plus, les enseignants constatent un écart entre les savoirs qui portent un caractère théorique et leurs propres besoins professionnels. Ils pensent que le type de formation appliqué reste immuable, contre l'identité professionnelle qui change et qui demande une flexibilité dans la résolution des problèmes, une efficacité, une attitude réflexive et critique.

Ce que les enseignants demandent aujourd'hui c'est la possibilité d'une autoformation permanente, sur la base du volontariat, organisée par les enseignants même et inscrite dans le besoin de créer des groupes de travail capables d'écrire des livres scolaires, de produire de la recherche, d'organiser des conférences⁶⁰.

⁵⁸ Dans la bibliographie le fait de l'intégration d'une innovation ou des réformes dans l'éducation traitant la formation comme un processus linéaire, imposée du haut à des enseignants passifs, est condamnée à l'échec. (Darling-Hammond, 1990)

⁵⁹

<http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/karagiannis%20klp.htm>

⁶⁰

Nous allons voir que le type de notre formation suivie porte ce caractère. Nous avons voulu aider les enseignants à réfléchir sur une certaine problématique. Selon Gotovos le grand pari dans la profession d'enseignant est la convergence entre le règlement d'une part des structures et des instances institutionnelles et d'autre part les conceptions, les représentations et la mentalité. Une harmonie entre les innovations insérées dans l'éducation et l'identité professionnelle et la culture de l'école. Les changements de réformes courent horizontalement et verticalement le monde scolaire. L'idée renvoie à la onzième compétence de Perrenoud que nous allons démontrer comme une de nos hypothèses, à savoir la compétence à savoir gérer une innovation.

Sur le plan européen CELV dans son appel à projet 2011-13 souligne les approches inclusives, plurilingues et interculturelles dans l'éducation⁶¹ voulant inscrire dans la gestion des innovations et des réformes tout le milieu social et éducatif unifié. Ce caractère holistique des réformes et des innovations qui révèle *l'idée que les innovations se lient directement ou indirectement avec le cadre social, politique et culturel de l'enseignement* (Γκότοβος, 1984), ainsi que le fait que l'enseignant présente dans ses actes et dans son agir toute son expérience socioprofessionnelle et toute sa culture personnelle nous a fait inclure dans le chapitre concernant le contexte, les politiques linguistiques et éducatives en vigueur, les perspectives des dernières réformes actuellement en Grèce, les annonces programmées par le gouvernement et les mesures prises.

5.1 Un cadre de référence pour la réforme scolaire grecque

Un des éléments de base qui forme la réalité grecque tant dans l'orientation de la formation que dans la construction de représentations⁶² chez les enseignants sont les changements et les modifications liées à la réforme éducative grecque depuis les années 90 et selon les « demandes de la Société du Savoir » (Παμουκτσόγλου, 2007). Les principes de base, les stratégies pédagogiques-didactiques selon Pamouktsoglou sur lesquelles la réforme de la période (1997-2006) a été fondée, c'est le cadre et le caractère unifiés⁶³ du programme scolaire « L'élément essentiel de cette réforme est le développement d'un programme analytique pluridimensionnel pour les deux niveaux de l'enseignement obligatoire, avec insistance sur une meilleure coordination entre les deux niveaux, le rejet de la matière inutile et dépassée, l'insertion de nouvelles disciplines et une meilleure précision dans les buts » (ΥΠΕΠΤΗ, 1995:87) (Παμουκτσόγλου, 2007).

La réforme de 1997 était orientée vers « l'approche méthodologique, le contenu des Programmes d'Etudes, la mise en lien de l'école avec la société et la production, pour le développement du pays, la formation des valeurs du citoyen démocratique, le

⁶¹ Comme CELV constitue une synergie de pays intéressés, le dernier appel d'intérêt pour une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle révèle « la mise en oeuvre des orientations politiques et des outils de référence développés par la Division des politiques linguistiques et les autres unités et organes du Conseil de l'Europe » : <http://www.ecml.at/News/tabid/122/language/fr-FR/Default.aspx>

⁶² Op. cit. selon Lignos « Η μεγάλη πρόκληση στην πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι να συνδυαστούν οι θεσμικές δομικές ρυθμίσεις με εκείνες τις παρεμβάσεις που επηρεάζουν αντιλήψεις, απόψεις, αντιλήψεις και νοοτροπίες. Αναπάντητο ακόμη στην επιστημονική συζήτηση παραμένει το ερώτημα, πώς μπορεί να συγκερασθούν οι καινοτομίες στο επίπεδο διοίκησης και οργάνωσης των σχολείων με την αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και της 'κουλτούρας' του χώρου εργασίας τους. Αλλαγές που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, δεν είναι δυνατό παρά να συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της διδασκαλίας (Γκότοβος, Θ, 1984, Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα). Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία υιοθετούν κοινωνικά και πολιτικά προστάγματα κάποιων μορφής, ανεξάρτητα αν τα συνειδητοποιούν ή όχι ».

⁶³ Soulignons le fait que depuis 1995 le Rapport à OOSA déclarait comme but de la réforme prévue l'unité des deux cycles scolaires ; Cadre Unifié de Programme d'Etudes.

développement des compétences pour la formation continue, l'expression de la conception grecque pour « la troisième route ». C'est ce qu'on a appelé 'école ouverte' (ibid.). La première réforme⁶⁴ a pris lieu pendant la période 1997-2002 et s'est distinguée en deux périodes selon les gouvernements correspondants : Pasok 1996-2002 et N. Démocratie 2002-2006. Cette dernière a ajouté les deux dimensions de la meilleure efficacité et de la réciprocité (ibid.). Le manque de dialogue entre les parties impliquées a été dénoncé par les intéressés comme un camouflage du lien qui existe entre le pouvoir et le savoir ainsi que la neutralité politique et « idéologique voulue du savoir scolaire ». Les questions posées sont liées avec tout ce que comporte le terme « Société du Savoir », tel que : lien entre le Pouvoir, le Savoir et la Société, la manière d'arriver aux systèmes de la connaissance, la neutralité de l'évaluation, la dimension sociale du Savoir, le degré de l'indépendance de la science, l'utilisation des produits scientifiques par le pouvoir» (Φλουρής & Πασιάς, 2000).

Les effets de la réforme sur le processus d'apprentissage et la production du savoir concerne l'enseignant dans le sens de :

- Contestation du rôle traditionnel de l'enseignant. L'enseignant devient critique et réflexif et participe à des projets et à des recherches-actions
- Conscience des changements dans la philosophie et le contenu du processus pédagogique
- Application de nouvelles approches dans l'apprentissage et dans les structures d'apprentissage : Socioconstructivisme, didactique différenciée, apprendre à apprendre
- Formation à long terme, recherche-action-formation, auto-formation de l'enseignant
- Utilisation des approches didactiques alternatives⁶⁵
- Une culture globale, une conscience du rôle social de l'enseignant, une déontologie, une responsabilité, une créativité de sa part
- Renforcement du caractère interculturel, promotion du savoir critique et soutien du citoyen actif

La période 2001-2003 a été marquée par la réforme de la réforme. Il s'agit du DEPPS⁶⁶ et de la zone interdisciplinaire au primaire et au secondaire. Les programmes soulignent l'orientation européenne qui demande le développement des

⁶⁴ Il s'agissait de DEPPS (Cadre Unifié des Programmes d'Etudes, 1997-2001).

⁶⁵ Pamouktsoglou, 79. Il s'agit aussi de nos hypothèses concernant les effets positifs de notre innovation dans la formation des enseignants. Les effets sont multiples et à multiples niveaux.

⁶⁶ Cadre Unifié Interdisciplinaire des Programmes d'Etudes et de nouveaux Programmes Analytiques (APS).

politiques éducatives communes ». (YPEPTH/IP, 2000). La réforme a été accompagnée par de nouveaux manuels et des supports didactiques insérés en 2006⁶⁷.

En 2000 le système éducatif grec a été caractérisé par l'approche interdisciplinaire et l'autonomie des différents champs thématiques (sauf la zone interdisciplinaire)⁶⁸. Ce qui est important à dire c'est que le modèle pédagogique-didactique que représente la réforme grecque repose sur le modèle de Askew (op.cit. Παμουκτσόγλου, 2007), où il y a une interaction entre le contenu pédagogique du savoir, les convictions, les pratiques de classe et la réponse des élèves. Plus précisément, certains des aspects importants que la réforme représente c'est le caractère expérimental des activités scolaires, l'accès à des ressources plurielles, l'interdisciplinarité du programme, le milieu riche en stimuli, le développement de stratégies d'enseignement/apprentissage, l'esprit critique et réflexif chez l'enseignant et l'élève en commun, le développement des compétences métacognitives (apprendre à apprendre), la capacité à négocier et à interagir avec efficacité⁶⁹, le travail coopératif et l'évaluation alternative par le recours au profil de l'élève et au portfolio. Les enseignant/es sont alors invité/es à briser les murs de leur classe, à quitter l'isolement disciplinaire imposé par un programme centralisé, pour participer à des projets communs, développer des réseaux professionnels, promouvoir la recherche action par leur intervention dans la classe via l'innovation et la formation à l'innovation et profiter de la bibliographie (Παμουκτσόγλου, op.cit.).

D'un point de vue général, la réforme a au moins souhaité la modification des convictions et des pratiques des enseignant/es ainsi que l'enrichissement de leurs savoirs par une formation appropriée. Aucune doute qu'un des défis des différentes réformes c'est le lien entre la réforme éducative et la formation des enseignant/es ; nous savons bien que selon la bibliographie épistémologique l'échec ou la réussite des programmes scolaires et des réformes consiste à la fois 'à la formation lacunaire ou non et au contenu des pratiques pédagogiques-didactiques'(Joyce, Calhoun and Hopkins, 1997) qui devraient être flexibles (Χατζησαββίδης, 2009); il s'agit d'un terme qui se révèle de premier ordre dans les textes officiels de la réforme grecque et

⁶⁷ Selon le président de l'Institut Pédagogique le prof. D. Vlahos « ... Τα νέα βιβλία αποτελούν πολύ σοβαρή προσπάθεια παρέμβασης στον τρόπο που διεξάγεται η διδασκαλία, διότι φέρνουν μία νέα φιλοσοφία: τη διαθεματική διδασκαλία ενός θέματος, και ευρύτερα ενός μαθήματος». (Παμουκτσόγλου, op.cit. p.80).

⁶⁸ M. Alahiotis relate : « Ουσιαστικά η καινοτομία των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ συνίσταται από: Διαθεματικότητα, εξορθολογισμό της διδασκόμενης ύλης, εκσυγχρονισμό της δομής και η επικαιροποίηση της αξιολόγησης γνώσης, ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος, εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, Ευέλικτη Ζώνη, Σχέδια Εργασίας, εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης των μαθητών, βελτίωση των διαφορών αλφαριθμητικών, εκσυγχρονισμό με τα νέα βιβλία » (Αλαχιώτης, Σ.Ν., 2003)

⁶⁹ C'est ce que nous trouvons dans les textes officiels concernant le modèle de la littératie ainsi que dans la méthodologie didactique dans le site de YPEPTH.

qui exige par sa signification un ensemble de compétences qui se nourrissent/circulent mutuellement.

Plus précisément et pour que le lecteur puisse suivre la grille de compétences proposée par nous dans la formation que nous avons entreprise, par le terme flexible nous entendons la manière dont les enseignants gèrent une réforme par le biais de leurs pratiques pédagogiques et didactiques et selon les besoins de la classe (Higgins 2001 in Παμουκτσόγλου, op.cit. p. 81); il s'agit alors des compétences concernant la méthodologie didactique, les stratégies pédagogiques, les compétences communicationnelles ; bref, tout ce qui concerne les apports de la psychologie cognitive (Φλουρής, 1999, op.cit. p.81), le matériel éducatif (Χατζηγεωργίου, 2004, op.cit. p. 81), la pédagogie coopérative (Ματσαγγούρας, 2000 in op.cit. p.81), la recherche sur la littératie, le socioconstructivisme, le travail en groupe (Webb και Farrivar, 1994), les théories de l'enseignement diversifié et individualisé, la théorie de la personne (Roger), la pédagogie expérimentale (Moumtzidou, 2005).

Sous cet aspect là, l'ensemble forme le contenu des compétences que nous rencontrons aussi dans Perrenoud recoupant nos visées et nos aspirations pour une formation à l'innovation Eveil aux Langues. L'ensemble forme aussi à notre avis un répertoire de compétences à développer et à valoriser chez les enseignant/es. En effet, une présentation plus analytique de toutes ces compétences aura lieu dans le chapitre concernant la formation des enseignants.

5.2 Modèles contemporains de littératie dans l'éducation grecque : critique et perspectives

La langue/les langues joue/ent un rôle éminent dans les programmes analytiques scolaires puisqu'elle/s constitue/ent une discipline de base alors qu'elles sont le moyen d'enseignement pour ces disciplines (Παυλίδου, 2010). La manière d'enseigner les langues à l'école, les modèles de littératie imposés par les différents systèmes éducatifs et structurant les pratiques de l'enseignant, la signification qu'on choisit d'attribuer au terme de la littératie (de la simple alphabétisation comme compétence d'écrire et de lire jusqu'à la littéracie fonctionnelle qui se dirige vers « *l'accomplissement des buts sociaux*, et les *approches critiques* ultérieurs qui implique *la conscientisation et la contestation du fonctionnement des instances sociales et du rôle de la langue en tant que moyen de leur conservation et de leur reproduction* » (Παυλίδου, 2010) tout cela compose les politiques linguistiques éducatives⁷⁰.

⁷⁰ « Οι γλωσσικές και εκπαιδευτικές πολιτικές αποτελούν τα μέσα με τα οποία ένα κράτος κατασκευάζει ή δημιουργεί κουλτούρα, συνδέει τα μέλη του με μία αειφόρο ανάπτυξη ή τα καταδικάζει στην απομόνωση και τα φοβικά αισθήματα. Ο προβληματισμός μας βασίζεται σε μία παραδοχή: Ο ρόλος της γλώσσας στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής διαδρομής του μαθητή και η σύνδεση της με τον παραγόμενο πολιτισμό ως «ένα απεριόριστο πολύπλοκο δίκτυο νοηματικού δυναμικού» καθώς η κουλτούρα καθορίζει αλλά και καθορίζεται από τη γλώσσα. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τα στάδια

A part les critiques existantes à propos de la méthodologie didactique appliquée et la place douteuse et la valeur ambiguë des langues dans les programmes contemporains grecs il faudrait chercher l'esprit pédagogique (Χατζησαββίδης, 2009) qui endort, concernant les modèles de littératie en vigueur. En effet, nous suggérons que l'éducation langagière se lie directement avec un développement social d'une société ouverte à l'interaction et à la mobilisation.

Selon Chatzissavidis une des définitions données à propos de la littératie qui essaie de synthétiser sa dimension fonctionnelle et critique qui s'est revêtue à partir des années 60, c'est la définition de Baynam (2002) selon qui, la littératie ne devrait pas être écoutée comme un ensemble de compétences bien distinguées. De ce côté-là une pédagogie de littératie ne doit pas gérer son objet comme donné ; il faudrait s'y problématiser, développer la pensée critique. La définition nous aide à mieux estimer, voire critiquer les lignes directrices de l'éducation grecque à propos de l'éducation langagière des élèves en commun avec ceux originaires du pays et ceux issus de familles migrantes ou de familles bi-plurilingues.

A part le modèle de littératie ou de multilittératie suivi, le programme langagier éducatif proposé actuellement est révélateur de l'estimation que renvoient les langues à l'Etat grec.

Suite toujours à Chatzissavidis, les années 80 se caractérisent par la rupture du modèle langagier appliqué en Grèce, modèle qui suivait dans la didactique de la Grammaire et de la Syntaxe le modèle didactique des langues mortes. A partir des années 80, la didactique de la structure adopte dans l'enseignement, de la langue scolaire au primaire, ainsi qu'au collège un modèle qui jouait le rôle de pont vers la réforme éducative. Elle a essayé d'insérer l'enseignement de la Grammaire et de la Syntaxe dans l'apprentissage de la langue scolaire, grammaire et syntaxe étudiés dans le cadre de texte.

De plus, l'unité linguistique étudiée, c'était la phrase en tant que microstructure, étant valorisée dans les activités structurelles (remplir, transformer, remplacer), le matériel venait de sources diverses, une liberté apparaissait dans l'utilisation des manuels, dans les dernières classes du primaire s'introduisait à la grammaire métalinguistique et au collège les termes utilisés étaient pris dans le domaine de la linguistique (morphème, phonème...).

Les années suivantes, le curriculum désignait l'étude de la structure de la langue dans des situations plus naturelles, loin d'une étude linéaire, mais plutôt flexible, adaptée aux besoins des élèves de la classe. A partir l'automne de 1998 la réforme éducative

με τα οποία συνδέεται η γλωσσολογική και παιδαγωγική σε σχέση με τις τρέχουσες ιδεολογικές και θεωρητικές προσεγγίσεις της γλώσσα ».

grecque est une réalité, institutionnalisée par le FEK 93/10-2-1999. Les effets concernent l'ensemble de l'enseignement de la langue grecque. Chatzissavidis considère que même dans le cas où les termes grammaticaux issus de différents niveaux de grammaire (grammaire du mot, grammaire de la phrase, grammaire du texte et de la communication) et portant sur la structure langagière telle qu'elle apparaît dans les manuels, puissent se transformer, devenant plus dynamiques (structure, grammaire, système, grammaire du système); même si les buts de la didactique de la langue soient réformés (structure, fonction) et que la méthodologie insérée porte sur le modèle communicatif et fonctionnel soulignant le rôle actif de l'observateur-élève et l'usage spontané de la langue (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997), il n'y aurait pourtant pas la manière, la façon qui puissent aider l'enseignant à arriver à ces buts là. Ceux-ci restent toujours assez flous. Ce qui manque, c'est la méthodologie pour enseigner la structure de la langue alors que les buts des curricula langagiers sont eux aussi, vagues.

Chatzissavidis dénonce la lacune que nous avons d'ailleurs –nous aussi dépisté en travaillant avec les enseignants Grecs/ques. Il dit qu'il s'agit d'un ensemble d'éléments méthodologiques qui n'offrent pas à l'enseignant de la langue une claire philosophie, capable de lui permettre de développer sa propre méthodologie et de prendre des initiatives appropriées pour un enseignement et un apprentissage efficace. De plus, un manque de terminologie de grammaire métalinguistique qui, à notre avis, empêche la pensée critique souhaitée par la réforme ainsi que la conscientisation de la structure et de la fonction de la langue par le biais de l'intuition et de la pratique, de même que la conscientisation de la structure, de la fonction de la langue sur le plan de la communication, du texte, de la phrase, du mot⁷¹.

L'analyse faite dans le programme d'études parle souvent de la structure acquise de la langue maternelle des élèves suggérant la langue de l'école. L'identification langue scolaire/langue maternelle persiste dans les textes officiels (Κοιλιάρη, 2005). Concernant la langue scolaire, le plan pédagogique d'action vise au développement des compétences que nous trouvons dans les textes de plurilinguisme. Apprentissage des régularités dans la langue grecque, prise de conscience du système de la langue grecque en tant qu'entité abstraite mais organisée qui porte sur la structure et les relations (niveau de microstructure et de macrostructure) et prise de conscience de la fonction des éléments linguistiques. Les deux niveaux micro et macro sont souvent mélangés dans les programmes, créant une confusion concernant la philosophie des principes méthodologiques et des buts du programme⁷². Les outils pédagogiques proposés sont ceux que nous pouvons trouver dans l'innovation de l'Eveil aux Langues, à savoir les phases d'une pédagogie organisée en objectifs selon le modèle

⁷¹ Alors qu'une gamme de compétences métacognitives est mise en jeu : utiliser, reconnaître, constater, prendre conscience, signaler, comprendre, distinguer, se familiariser, analyser, composer, approprier.

⁷² Nous allons suivre les réponses des enseignants grecs dans nos questionnaires ainsi que les discussions élaborés lors de notre formation.

de Hamelin : a) observation, b) constatation, c) usage, d) conclusion, e) schématisation. Il s'agit d'une approche de type inductif, qui demande la mobilisation des acquis déjà là des élèves ainsi qu'une volonté de réflexion critique et d'objectivation.

Le modèle exige l'émergence des acquis des élèves concernant la microstructure et la macrostructure de la langue comme il s'agit de la langue maternelle des élèves. Le problème à notre avis se trouve dans cette phrase. La langue scolaire dans les programmes analytiques grecs est envisagée dans sa méthodologie didactique (même à travers un modèle plus alternatif comme celui de l'usage fonctionnel de la langue (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης 1997) comme langue première de tous les élèves, ignorant l'origine d'une grande partie de la population scolaire qui peuple les classes grecques, compétent à déterminer l'enseignement de la langue scolaire comme langue seconde.

Koiliari (2005) souligne le fait que les conditions éducatives restent loin de permettre, de favoriser et de valoriser les acquis linguistiques des élèves allophones ce qui pourrait soutenir le processus de compréhension et de la construction du sens pour le meilleur apprentissage de la langue scolaire ainsi que d'autres champs disciplinaires du programme.

5.2.1 Une réforme dans l'éducation langagière grecque toujours inachevée

Partant de l'idée que nous avons juste présentée, à savoir que la langue scolaire grecque est enseignée de façon fermée et plutôt traditionnelle comme si elle concernait un public monolingue, nous devrions donner certaines informations sur les mesures prises au niveau institutionnel et la situation remarquée dans les classes grecques, dans la formation lacunaire et les représentations stagnantes des enseignants, puis des parents et du milieu social. Selon Koiliari (2005)⁷³ les années 70 ont été caractérisées par un fort monolinguisme fondé sur la norme. A partir des années 80, les mesures prises pour l'éducation interculturelle n'ont pas conduit à une rupture avec le système traditionnel des langues enseignées ainsi que le choix des langues dominantes dans le terrain des langues secondes, étrangères offertes. Théoriquement parlant les programmes reconnaissent la pluralité du public scolaire, la pluralité linguistique et culturelle. Cependant le modèle de littératie (tel qu'il est) reste emprisonné, limité du côté des acquis linguistiques, asymétriquement développé, créant plutôt un sentiment de racisme envers les langues, réduisant le choix des langues parmi celles qui sont dominantes du type anglais, français et allemand.

⁷³ Dans son livre *Plurilinguisme et l'éducation langagière*, Koiliari illustre la situation de la politique éducative grecque dans les classes, à travers les curricula, les programmes analytiques ainsi que les Programmes scientifiques contemporains en Grèce. Pour nous, les études et les rapports de conseillers pédagogiques sont aussi importants que ceux des scientifiques, chercheurs.

Encore moins aujourd'hui la Ministre de l'Education Diamantopoulou chasse le plurilinguisme des écoles condamnant les langues au nombre de demandes des élèves et réduisant les heures de l'enseignement dans le secondaire et les Universités⁷⁴. Selon Koiliari l'enseignement des langues en Grèce recouvre une inadaptation aux volontés de l'Union Européenne. Pas d'enseignement des langues mineures, une discussion énorme pour l'enseignement de la langue grecque ancienne, même si les résultats de PISA I et II révèlent de basses performances chez les élèves grecs et allophones à la fois au sujet de la langue scolaire (Κοιλιάρη, 2005).

Aujourd'hui les nouvelles perspectives portent sur une compression linguistique générale dans la formation publique ainsi qu'à une formation directionnelle en ce qui concerne les lois du marché, les besoins des familles et le profil langagier des élèves. Contre les Plan d'action 2004-2006 pour la promotion de l'apprentissage des langues et la diversité linguistique les besoins réels et le choix réaliste de la langue d'un pays voisin sont ignorés systématiquement, victime de la lutte des langues sur un niveau international (Κοιλιάρη, 2005). Par la décision 71103/Γ2/24-06-2011 du Ministère de l'Education les langues offertes dans le primaire sont de deux plus l'anglais et dans le secondaire sont de quatre (français, italien, allemand, espagnol).

Cependant les critères pour installer une langue dans une école constitue une vraie impasse, comme le nombre d'élèves devrait être de 15 alors que le statut présuppose l'existence d'un professeur titulaire dans l'école ce qui n'est en aucun cas évident pour les professeurs de langue italienne et espagnole. Actuellement la décision est contestée par les associations qui se trouvent en bataille avec le Ministère. On ne parle pas de langues comme le chinois, le japonais, les langues mineures ou les langues des immigrés prévues dans le Plan d'action (2004-2006 : 50). La problématique touche les critères de l'expansion ou non du plurilinguisme.

Qu'est-ce que le Ministère pourrait répondre aux questions du type : 1) Dans quelle mesure nous valorisons le bilinguisme des élèves?, 2) Dans quel cadre et de quelle manière nous voulons, si nous le voulons, introduire la langue des immigrés alors que pour la plupart d'entre eux la citoyenneté grecque ne reste qu'un rêve?, 3) Si nous voulons offrir certaines langues maternelles comme c'est le cas du russe dans certaines écoles grecques et selon la composition du public allophone, quelles seraient les langues étrangères à enseigner sans risquer de minorer les autres langues?, et finalement 4) quelles sont les compétences nécessaires pour les

⁷⁴ Selon les programmes en vigueur l'Education obligatoire grecque dans le cadre de son inscription aux directives de l'Europe Unie pour le trilinguisme de ses citoyens prévoit l'enseignement de la langue anglaise à partir de la troisième classe du primaire (dans le système grec) et jusqu'à la fin du secondaire avec une deuxième langue étrangère à partir du collège. En 1993/4 la décision prévoyait 3 heures par semaine ce qui n'a pas été fait. L'enseignement des langues étrangères secondes a été limité à 2 heures au profit de la langue ancienne grecque qui a ajouté une heure de plus dans son programme (circulaire 54530/Γ2/2.06.2005). Dans les écoles vespérales la langue dominante reste la langue anglaise qui n'affronte aucune revendication alors qu'au lycée aucune langue étrangère n'est prévue. Pour plus d'information voir Décision Ministérielle Γ2/4230/10.07.96 et Γ2/4636/4.09.01, circulaire du YPEPTH concernant l'enseignement des langues étrangères dans les lycées unifiés.

enseignants qui sont invités à les enseigner ainsi que pour les enseignants qui travaillent dans des classes mixtes et qui sont ignorants d'un enseignement de la langue scolaire comme langue seconde comme c'est le cas pour les élèves allophones.

Selon Skourtou (2000) la bibliographie épistémologique prouve que les problèmes de compréhension des concepts restent le plus grand problème pour les élèves bilingues qui ne sont pas renforcés à lier les concepts dans la deuxième langue avec ceux de la première. Il devient plus qu'évident que nous devons avoir un programme flexible, alternatif et adaptable aux besoins des écoles et de leur public.

6. La « nouvelle école », un néologisme ou une réalité dans la formation des enseignant/es grec/ques ?

Qu'est-ce que la nouvelle école ?

Quels sont les perspectives à changer selon la nouvelle école ?

Quels seraient les nouveaux programmes analytiques : principes pédagogiques, psychopédagogiques et didactiques ?

Quel serait le rôle de l'enseignant/e et quelle serait le type de formation à suivre ?

Dans le plan du Ministère de l'Education⁷⁵ la nouvelle école est aussi appelée Mouvement de l'Education (Paideia). Il s'agit d'une série de projets de loi qui porte sur des modifications et des réformes dans l'Education nationale dès la maternelle et jusqu'à l'éducation universitaire. Le mot clé de cette réforme est « L'élève en premier ». Cette méta réforme (après la réforme de 1998) comporte de nouveaux programmes analytiques, des actions innovatrices, une vie culturelle enrichie via l'informatique. La nouvelle école vise à l'articulation des trois cycles, au renforcement du rôle de l'enseignant/e, à sa plus grande indépendance, à sa motivation pour les innovations, au renforcement de son identité socioprofessionnelle⁷⁶.

⁷⁵ <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti/.html>,
in *Επίλογος*

⁷⁶ Ce n'est pas notre but de critiquer, d'interpréter ou de commenter les annonces du Ministère de l'Education par rapport aux contradictions que nous dépistons dans les mesures prises et par rapport aux réformes précédentes.

Elle vise aussi à une articulation (Nouvelle architecture de l'auto-administration) entre les instances scolaires, sociales et familiales⁷⁷. Les buts recourent les visées et les buts de l'éducation européenne réformée. Il s'agit d'une approche anthropocentrique, d'une éducation de longue durée, d'une identité de citoyenneté renforcée, d'une participation active et culturelle⁷⁸. La nouvelle école vise à la fois à la participation active, à la coopération sociale et à la conscience environnementale des élèves. « Jeune intellectuel, jeune scientifique, jeune chercheur, plurilingue, capable d'apprendre à apprendre, réflexif et critique, grec/que citoyen/ne du monde⁷⁹ ».

Les zones de priorités dans une réforme sont à notre avis les programmes analytiques et la formation des enseignant/es. Du côté des programmes la réforme propose de rendre les programmes plus ouverts et plus flexibles, au centre se trouvent les objectifs organisés autour de savoirs et de compétences ; les deux à la fois déterminent le contenu, l'articulation de la matière ainsi que les méthodes didactiques et les critères d'évaluation⁸⁰. Le programme d'Etudes sera unifié et cohérent, synoptique, interdisciplinaire. Il devrait comporter des éléments de la vie contemporaine, dans le sens de l'acceptation et de la compréhension via la collectivité. Il devrait se baser sur la pédagogie expérientielle et l'apprentissage coopératif. Il faudrait émanciper l'initiative et la responsabilité chez les élèves envers leur propre vie⁸¹.

Il est sine qua non que les modèles de la formation changent aussi. Ce qui nous intéresse dans notre travail de formation-action c'est l'esprit dont les planificateurs de la formation nationale dans le cadre de la nouvelle réforme proposent d'insérer cette nouvelle formation comme élément de professionnalisme des enseignant/es grecs.

Les principes et les méthodes didactiques coïncident avec le modèle dynamique que nous avons travaillé, il y a deux ans. Certaines notions clés sont : l'utilisation côte à côte des termes comme élèves, enseignants tout au long du programme. La notion de

⁷⁷ Rappelons les nouveaux programmes de CELV où l'intérêt porte sur une intervention inclusive dans l'éducation. Dans le cas grec cela signifie une *meilleure participation créative des parents à la vie scolaire*.

⁷⁸ Le lecteur aura l'opportunité à travers les cadres théoriques analysés dans nos chapitres de valoriser les annonces par des critères formés sur le terrain éducatif international. En somme les modèles de littératie et de plurilinguisme dans les programmes scolaires constituent une sorte d'évaluateur pour ces annonces.

⁷⁹ <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html>

⁸⁰ Nous allons voir que l'esprit de la réforme est convergent avec les dimensions, les axes et les perspectives par lesquels nous avons choisi d'analyser notre innovation *Eveil aux Langues*.

⁸¹ <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html>, Μέρος (Partie) Γ'.

l'initiative, de la gestion critique et créative de l'information⁸². Les enseignants peuvent ainsi se rendre producteur du contenu qui refléterait leurs propres valeurs et priorités en construisant leur point de vue alternatif pour « le matériel à enseigner » dans leur classe⁸³.

L'identité sociale de l'enseignant constitue aussi une des priorités de la réforme à travers les approches didactiques et la philosophie appliquée⁸⁴ de la nouvelle école⁸⁵. En somme les nouveaux programmes d'Etudes selon lesquels la formation sera organisée, devrait être ouverte, flexible et organisée en objectifs unifiés et synoptiques, interdisciplinaire, basée sur le respect des rythmes différents de l'apprentissage des élèves, de la spécificité de la classe ainsi que des différentes représentations socioculturelles⁸⁶. Selon le texte du Cadre de Débat *le rôle de la formation simple doit être double : d'une part soutenir le cadre théorique par des actes didactiques qui rendent compte de la réalité scolaire et de l'autre part envisager sa transformation. (p. 4).*

Le cadre de la formation envisagée est fondé sur les principes suivants qui d'ailleurs suivent de près et constituent les axes et les perspectives de notre modèle de formation donnée. Soulignons d'ailleurs que notre formation s'est déroulée deux ans avant que les nouvelles réformes soient déclarées et que l'esprit, la philosophie et le plan d'organisation coïncident en de nombreux points.

La différence se trouve dans le fait que dans notre cas le groupe des formés viennent de deux cycles scolaires, plus le cycle préscolaire et ce pour des raisons méthodologiques et pédagogiques. Il s'agit d'initier les enseignants à l'esprit de construire des communautés d'apprentissage (ce qui serait souhaitable d'ailleurs par la réforme), de coopérer et d'échanger leurs compétences spécifiques et générales, de

⁸² Nous avons été stupéfaite de la façon dont la nouvelle déclaration du Ministère de l'Education a souligné les notions et les principes de la formation envisagée à organiser. Notre travail s'était déjà déroulé lorsque nous avons vu apparaître les nouvelles tendances qui selon nos enseignants en formation constituaient une innovation dans notre modèle de formation. Cela a une valeur exceptionnelle pour notre recherche qui s'est vu innovatrice et avant-gardiste.

⁸³ Cadre de débat pour la formation majeure.

⁸⁴ Op. cit. « *Le rôle social de l'enseignant sera favorisé par la dynamique du groupe et les relations développées dans la classe scolaire. La réalisation de ces buts pré-conditionne la transformation du rôle et de l'approche didactique des enseignants de l'action* ».

⁸⁵ A notre avis nous pourrions changer le profil socioprofessionnel des enseignants en insérant des innovations qui, par leur déontologie et leurs outils méthodologiques, permettent la nouvelle conception du rôle de l'enseignant et créent ou modifient les représentations banales de son rôle dans la classe. Pour la modification dynamique de ces représentations nous allons parler plus analytiquement dans le chapitre du modèle de la formation donnée.

⁸⁶ Ces références forment à notre avis le contexte éducatif et pédagogique pour notre innovation à insérer de l'Eveil aux Langues d'où nous tirons notre intérêt pour la formation des enseignant/es grec/ques.

construire finalement en eux l'image globale de l'éducation interdisciplinaire et unifiée du programme.

Principes de la réforme dans la zone de formation des enseignants :

- Participation volontaire des enseignant/es et favorisation parallèle de leur motivation
- Participation active de l'enseignant : le formé est invité à participer à la formulation du but, des visées et du contenu de la formation ; il est invité à devenir le créateur du matériel pédagogique, valorisant et partageant avec ses collègues son expérience
- Découverte du savoir. Construction des sociétés d'apprentissage. Interaction avec le matériel, le formateur, les collègues.
- Expérience du matériel. Avoir une approche expérientielle du matériel dans la classe. Rétroaction, échanges.
- Interaction sociale : il se donne une attention particulière à la création d'un environnement d'interaction dynamique sociale à travers des activités coopératives et des techniques participatives, éducatives. Les buts de ce type de formation sont présentés dans le même rapport :

Certaines des visées déclarées que le lecteur peut percevoir dans nos hypothèses de travail aussi⁸⁷ :

- La mise en place des conditions nécessaires à la redéfinition du rôle de l'enseignant comme planificateur et animateur de l'acte didactique
- La familiarisation de l'enseignant avec l'esprit reformé des programmes et la philosophie de la nouvelle école.
- L'amélioration de la relation entre l'enseignant et l'élève et l'accès de l'enseignant à un ensemble d'outils qui lui permettront de mieux évaluer les élèves et de discerner leurs besoins.
- Compétences à gérer les crises et les conflits dans la classe, ainsi que les particularités diverses des élèves ;
- Compétences à faire évoluer les compétences horizontales chez l'élève telle que la créativité, la vie réflexive, la communication, la coopération, la prise d'initiatives, la compétence à 'apprendre à un apprendre'

La méthodologie proposée par les spécialistes du Ministère se base sur quatre pylônes :

Accentuation de la pratique didactique qui contient :

Soutient de l'enseignant dans sa vie scolaire et dans sa pratique.

⁸⁷ Ce qui prouve à notre avis que l'initiative de notre travail d'insérer un matériel innovant par un certain type de formation, facilite le développement d'une certaine attitude et des compétences collectives et individuelles chez les enseignants grecs.

Méthodologie de projet.

Contact avec les parents et les différentes instances.

Pratiques qui contribuent à un climat coopératif et à l'évaluation de la dynamique de groupe pour des buts pédagogiques.

Méthodologie de la formation : valorisation des expériences et des savoirs acquis des enseignants, partage, interaction. Cela se fait par la réalisation des projets, des débats, des méthodes coopératives, des exercices, de l'étude des cas, des jeux de rôle, des simulations...

Pour conclure nous voyons que la manière, les buts et les visées de notre type de formation recourent en plusieurs points, pour ne pas dire en tous, les points de la formation-action que la nouvelle réforme travaille à mettre en place alors que l'innovation proposée en facilite les conditions.

L'Eveil aux Langues dans la formation des enseignants Grec/ques⁸⁸

Après avoir parcouru le contexte déontologique, éducatif et linguistique de la Grèce et même jusqu'à un certain point de l'Europe, nous considérons nécessaire de parcourir le territoire théorique, déontologique, pédagogique et didactique de l'innovation éducative Eveil aux Langues en proposant toujours des pistes entre l'innovation et la réalité éducative grecque, les programmes et les curricula grecs. Comme il s'agit d'une innovation que nous nous proposons d'insérer dans la formation initiale et continue des enseignant/es grec/ques, il nous a été nécessaire de discerner tous les liens existants entre le terrain éducatif et cette innovation, ainsi que toutes les perspectives.

Ce chapitre aborde les thématiques suivantes :

- Une présentation de l'innovation Eveil aux Langues dans ses composantes déontologiques, pédagogiques, didactiques
- Une présentation des tendances théoriques contemporaines concernant l'éducation au plurilinguisme
- Les perspectives de l'innovation dans le domaine de la pédagogie langagière actuelle.

Introduction

⁸⁸ Notre but est de démontrer les apports cognitifs et psychosociaux de l'innovation dans la formation des enseignants.

Nous nous intéressons à l'innovation de l'« Eveil aux langues et aux cultures » pour son caractère à la fois pédagogique, éducatif et didactique ; c'est à dire que nous souhaitons insérer cette innovation dans les programmes éducatifs grecs et que pour cette raison, nous nous intéressons à y former des enseignants.

Nous considérons que l'Eveil aux Langues offre un cadre de référence concernant l'exploitation de compétences chez les enseignants, comme celles-ci sont issues des buts et des visées du Programme scolaire grec réformé ; en dépit de tout ce qui a été dit par les instances officielles à propos de la réforme éducative grecque, le Programme ne recoupe qu'en certains points la pédagogie interculturelle réclamée ; cependant, concernant la didactique langagière dans les écoles grecques et suite aux visées de la réforme, la didactique aborde diverses tendances inclinant vers le courant des littératies multiples, de la littératie plurilingue critique et de la didactique interdisciplinaire.

Cela facilite notre intervention dans la formation des enseignants voire nous souhaitons renforcer ce type d'approches dans les curricula.

En effet, nous considérons que les principes de l'Eveil aux Langues sont susceptibles de révéler chez les enseignants grec/ques un cadre de réflexion concernant d'une part leur déontologie et leurs pratiques de classe, et d'autre part la grande question des langues dans une éducation qui se veut plurielle alors qu'elle s'adresse à des classes mixtes.

Certaines notions qui sont impliquées sont :

- Sur le plan pédagogique
 - La littératie et la littératie critique plurilingue dans des contextes plurilingues⁸⁹.

- Sur le plan didactique
 - L'interlangue : compétence transversale
 - Les stratégies cognitives, comparatives, métalinguistiques, métacommunicatives / stratégies d'apprentissage
 - Les principes des systèmes dynamiques dans l'organisation cognitive du plurilinguisme

⁸⁹ A notre avis la notion de la littératie plurilingue dans les curricula contemporains pourrait être favorisée par les activités de l'Eveil aux Langues.

Dans la formation des enseignants l'innovation sera exploitée :

- dans son rôle pédagogique/éducatif
- dans sa mission sociale et intégrative

De plus l'innovation sera analysée :

- Du côté de sa didactique, du développement des compétences plurilingues auxquelles elle aspire
- Du côté des attitudes (transformation de représentations) auxquelles elle vise
- Du côté des savoirs (se former en linguistique éducative, au contact des langues cultures) qu'elle transmet

Pour aider le lecteur nous proposons un répertoire notionnel qui couvre les attitudes, les aptitudes et les savoirs dans la formation à l'Eveil aux Langues:

- Ouverture et motivation de l'élève et de l'enseignant (attitudes)
- Changement de représentations chez les enseignant/s concernant leur

modèle pédagogique (Le modèle de l'Eveil aux Langues s'inscrit dans la pédagogie transformationnelle). Cela rencontre la formation car il demande des enseignants réflexifs, critiques et coopératifs (attitudes), disponibles (à travers une formation) pour analyser, relativiser et réfléchir sur leurs propres représentations sociales et individuelles.

- Sur le plan des aptitudes, sont demandés une flexibilité de la part des

enseignants/es et un savoir agir dans les situations diverses de la classe en pratiquant une innovation comme celle de l'Eveil aux Langues. Pratiquer l'Eveil aux Langues fait partie d'une compétence générale, celle de gérer une classe plurilingue.

- Sur le plan du savoir sont demandés un ensemble de savoirs

sociolinguistiques, neurolinguistiques, psycholinguistiques, une culture langagière.

Certaines sous-compétences envisagées :

- Compétences dites transculturelles lesquelles renforcent une didactique

transdisciplinaire

- Compétence à réaliser le portfolio, effets sur l'évaluation qui devient

plus alternative

- Compétences pédagogiques concernant le développement des stratégies d'apprentissage des langues

- Compétences collectives entre les enseignants de différentes disciplines et de cycles, ainsi que dynamisation de la pédagogie coopérative afin de pratiquer l'interdisciplinarité et l'échange de capacités, de compétences et de savoirs

- Compétence à impliquer la famille : la dynamique parentale

- Compétences à gérer des supports, des matériaux et des innovations

pour une nouvelle pédagogie interculturelle transformationnelle, le rôle des langues inclu.

- Construction des conditions pour le développement du plurilinguisme et le maintien des langues maternelles. Changement des représentations pour la/les langues et créer les conditions pour l'évolution d'une compétence plurilingue.

Par une formation à l'Eveil aux Langues nous visons à aider les enseignants à aborder une linguistique éducative systématique et une didactique systémique et dynamique. Nous souhaitons les aider à :

- 1.1 Profiter de la/des langues dans l'enseignement/apprentissage des curricula
- 1.2 Se familiariser et familiariser les élèves avec la complexité des langues
- 1.3 Réfléchir sur et par les langues
- 1.4 Enseigner et faire comprendre le plurilinguisme à travers le contact des langues et leur comparaison

Au niveau personnel et professionnel nous souhaitons aider les enseignants à :

- Dynamiser une identité sociale et professionnelle. Cela se fait par le caractère social et intégratif qui caractérise l’Eveil aux Langues.

Suite aux précédents, le chapitre qui suit opère à présenter, à analyser, à interpréter l’innovation⁹⁰ sous ses divers aspects afin de l’inscrire dans la démarche formative des enseignants Grec/ques. Comme Puren le signale à propos de la discipline de DLC⁹¹ où nous inscrivons notre approche d’Eveil aux Langues –Cultures, approche interculturelle et plurilingue, *les disciplines* comme domaine scolaire ont comme première finalité éducative de « discipliner », de cultiver l’esprit. Cortès⁹² de façon plus poétique considère que toute ressource qui constitue une nourriture pour l’esprit fait partie du *culte général* (d’où le mot culture dans son sens actuel) dont la première signification renvoie à la *nécessité* de vivre comme corps et comme esprit.

Loin d’entrer ici dans la discussion si l’Eveil aux Langues fait une discipline ou un accompagnement (pourquoi pas les deux à la fois si on conçoit le programme analytique comme un système dynamique, une source de savoirs, de capacités, d’attitudes⁹³ au service des compétences), nous inscrivons l’Eveil aux Langues dans la démarche formative générale et continue des enseignants faisant partie intégrale de leur professionnalité et de leur identité sociale et professionnelle. Pour ce faire, nous empruntons les mêmes critères que Puren adopte pour inscrire DLC dans la démarche formative.

Or, nous sommes menée à réaliser une longue formation à l’Eveil aux Langues pour deux raisons : « ... d’une part parce que le traitement (l’observation, l’analyse, l’interprétation et l’intervention) appliqué à l’innovation (les dispositifs, pratiques et processus) exige une formation préalable. Il s’agit en effet d’une [approche] « constituée » avec ses concepts, ses modèles, ses méthodes, son histoire, ses publications, ses institutions, ses lieux d’échanges... ;

D’autre part, parce que [...] de toutes manières, son effet intègre toujours une dimension éducative ; tout apprentissage et toute utilisation de l’innovation produisent des effets sur les représentations et conceptions de l’individu.

⁹⁰ L’innovation s’inscrit dans le cadre plus général des didactiques du plurilinguisme. Il s’agit donc d’un continuum entre les contextes, les pratiques et les processus situés et interalliés d’enseignement-apprentissage des langues-cultures (voir aussi Puren, 2010).

⁹¹ <http://christianpuren.com/séminaire-de-formation-à-la-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dic> «Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères».

⁹² Op.cit. dans son cours universitaire.

⁹³ Il s’agit de la définition de compétence donnée dans le Programme européen de CELV, ALC.

Au carrefour des théories et des mouvements éducatifs nous nous demandons ce que l'Eveil aux Langues pourrait représenter dans le travail interculturel des enseignants. A notre avis, il faudrait aborder les buts et les objectifs de l'Eveil aux Langues et pour ce faire, mieux vaut parler de courants déontologiques, éducatifs et didactiques de Language Awareness d'où l'innovation tire son origine. Dans ce cas-là il faudrait :

- s'interroger sur les effets cognitifs du courant Language awareness - en didactique des langues.

- voir le mouvement de *Language awareness* dans son historicité, manifesté dans des contextes mono-lingues puis plurilingues. Or, nous dirions que son histoire constitue un continuum qui part d'une conception de la compétence langagière mono pour se diriger vers la conception de la compétence pluri, à savoir une compétence plurilingue unifiée et complexe à la fois, nourrie par les conditions sociales du contact des langues-cultures.

Au fur et à mesure que le mouvement de LA évolue, situé dans une certaine réalité intellectuelle et sociale comme la nôtre, la réflexion s'enrichit et donne lieu à de nouvelles notions du type inter/pluri :

1° la notion de la littératie critique plurilingue, encadre la notion de multilittératie, en d'autres mots, l'alphabétisation dans des contextes plurilingues.

2° la notion de l'interlangue : compétence transversale, forte métalinguistique qu'on découvre dans les didactiques du plurilinguisme et l'éducation bi/plurilingue. L'interlangue, dans sa conception positive pourrait se concevoir comme une compétence métacognitive et métalangagière, essentielle pour les stratégies d'apprentissage de langues, alors qu'il constitue un avantage procédural de l'approche Eveil aux Langues.

3° la notion de la compétence plurilingue et pluriculturelle et ses effets sur l'enseignement /apprentissage des langues.

4° L'application de systèmes dynamiques et systémiques et les apports des racines biologiques de la cognition⁹⁴ nous permet de concevoir un nouveau paradigme d'exploitation du plurilinguisme ; le modèle dynamique de Jessner-Herdina semble susceptible de synthétiser les stratégies cognitives, métacognitives et les compétences acquises du plurilinguisme à la réalisation des tâches communicatives et à l'acquisition de la langue tertiaire.

⁹⁴ Notons que dans la conception dynamique de l'apprentissage que nous avons pu former, le côté procédural de la production de la communication via la parole est décrit dans le modèle biologique de la cognition de Varela et Maturana ; nous avons choisi pour des raisons que nous expliquons dans le chapitre ainsi que dans le chapitre de la méthodologie d'utiliser leur modèle dynamique pour interpréter le comportement des enseignants en formation.

A part l'encadrement théorique de l'Eveil aux Langues il faudrait aussi présenter les effets de l'innovation tels qu'ils se manifestent à travers les programmes européens, les diverses recherches sur la dimension empirique de la formation, à savoir les différentes applications des dispositifs, la formation même à un dispositif du type Eveil aux Langues.

En ce qui nous concerne alors, l'éducation au plurilinguisme dans la formation des enseignants porte sur les effets de l'innovation sur les pratiques, les environnements et les processus (Puren, 2010) de l'éducation. Il est important par ailleurs de nous rendre compte qu'une éducation au plurilinguisme contribue à la transformation de notre conception concernant les curricula, plus généralement sur la manière par laquelle on devrait structurer ces curricula langagiers ainsi que sur la place et le mode par lesquels la littératie critique plurilingue devrait y être introduite.

En effet, au lieu de parler de l'éducation au plurilinguisme nous préférons utiliser la notion de la *pédagogie* et ce car le terme *pédagogie* (dans la langue grecque) vient d'un terme de processus dynamique et en évolution constante [πάγω], littéralement le terme déclare l'acte de mener, d'accompagner. D'ailleurs, pour Franc Morandi : «la pédagogie est l'étude et l'application des conditions d'apprentissage». Cela signifie que la pédagogie est une étude, une observation, une interprétation et une intervention de la part de l'enseignant (ainsi que de la part de l'école et des institutions dans les programmes, des parents, de l'école qui réalise un acte pédagogique).

En ce sens-là nous considérons qu'une éducation au plurilinguisme, telle qu'elle se présente aujourd'hui dans les recherches, porte un nouvel éclairage à la pédagogie interculturelle conçue dans son sens plus large qui met en contact les langues et les cultures ; elle semble avoir un effet transformationnel et amplifiant sur les élèves (Cummins, 1996). Disons que dans le nouveau paradigme, la compétence langagière est vue comme une partie de la compétence communicative de l'être humain et dans ce sens là par compétence langagière plurilingue on entend l'ensemble des expériences et des savoirs langagiers de chaque individu qui fait un usage social de la langue à mesure qu'il produit de la communication. Sous cet aspect-là, toute compétence académique est fort interalliée à la compétence langagière et communicative.

De plus, on considère que la compétence langagière s'enrichit continuellement et pendant toute la durée de la vie du locuteur et donc, l'apprentissage d'une langue étrangère ne constitue pas un phénomène isolé ; par contre, il est étroitement lié à la première/seconde langue et, par conséquent, un bilinguisme potentiel est lié dès le début à la didactique de la langue de l'école et vice versa. L'ensemble de constatations de ce type demande la présence des langues maternelles indépendamment de leur statut ou de leur valeur sociale alors qu'il met en avant le mode d'apprentissage des enfants (apprentissage différencié).

Du côté des intérêts psychosociaux que représente l'innovation dans la formation des enseignant/es, nous avons choisi d'étudier le rapport que peut avoir l'éveil/la sensibilisation des enseignants avec le plurilinguisme comme il vise à l'élargissement et à l'amélioration de son attitude interculturelle et de sa pratique de classe. Puisqu'un nouveau modèle d'enseignement et d'apprentissage langagier, basé sur le plurilinguisme se pose, nous empruntons la phrase d'Ofelia Garcia afin de décrire la version actuelle de LA⁹⁵ dans un environnement scolaire plurilingue. Elle dit qu'en ce qui concerne la pédagogie de Multilanguage language awareness l'Association pour Language awareness entreprend la définition suivante: «the Association for LA defines: language awareness [is] an «explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use» (Garcia, 2008) (ALA home page). Its journal Language Awareness, states its goal as the study of, the role of explicit KAL in the process of language learning; the role that such explicit Kritical Language Awareness (KAL) plays in language teaching and how such knowledge can best be mediated by teachers. Wright (2002) distinguishes two roles for langage awareness⁹⁶.

En somme, en ce qui concerne la pratique de classe, après l'enrichissement théorique issu de la linguistique éducative et la construction d'attitude positive envers le bilinguisme et la didactique de la troisième langue, l'enseignant devrait :

- Profiter de/s la/les langues dans l'enseignement/apprentissage des curricula
- Se familiariser et familiariser les élèves avec la complexité des langues
- Réfléchir sur et par les langues en tant que pratiques inscrites dans

l'éducation interculturelle contemporaine ; dans ce travail l'éducation interculturelle est définie comme l'ensemble des attitudes, des comportements et des savoirs qui recourent l'empathie et qui révèlent la singularité créative de l'individu en tant que personne à travers et avec les langues. A ce stade-là, il ne s'agit pas que de construction d'identité ; les langues ne sont pas considérées qu'au travers de leur usage fonctionnel mais à travers la reconstruction du sens du monde qu'elles partagent, idée qui prédomine dans le courant de la littératie multiple (Multilittératie critique). La langue constitue une sorte de médiateur par lequel le locuteur est appelé à *lire* et selon sa culture à *interpréter* l'ensemble des attitudes et des comportements de ses pairs. Là, se trouvent les maillons cohésifs entre langue et la culture dans l'éducation interculturelle mais également entre les

⁹⁵ Le terme LA suit de près la terminologie anglo-saxonne. Voir in Candelier (2008).

⁹⁶ De plus, on lit : «As a goal of teacher education, it develops the teachers' sensitivity to language, what Wright calls their «linguistic radar».

nouvelles approches de la littératie plurilingue critique qui relie la littératie à la société. Or, c'est ainsi que nous choisissons de définir la pédagogie de Multilingual Language awareness.

De plus, à un niveau social l'enseignant devrait réfléchir sur son identité sociale et professionnelle à la fois. Nous concédons à ce que Perrenoud nous transmet à propos de l'une des dix familles de compétences selon laquelle les enseignants sont des acteurs sociaux et dans ce sens là ; il est important de développer la compétence à gérer les innovations. Borg, à propos du rôle de l'enseignant dans l'agir pédagogique considère que : "the recognition of the fact that teachers are active, thinking decision-makers who play a central role in shaping classroom events. Coupled with insights from the field of psychology which has shown how knowledge and beliefs exert a strong influence on human action..." (Borg, 2006).

D'après nos recherches dans la littérature, nous pensons que l'enseignant pourrait mieux gérer la classe mixte avec une focalisation sur la famille, la dynamique parentale⁹⁷, la socialisation de l'école, le cosmopolitisme qu'offrent selon Demorgon⁹⁸ les cultures et les langues dans l'éducation. Il s'agit d'ailleurs de facteurs qui jouent un rôle primordial dans le développement cognitif, métacognitif et socio-affectif des élèves.

⁹⁷ Après une année d'application par des enseignants du matériel *Eveil aux Langues*, ils affirment leur volonté d'approcher des parents, de les faire impliquer, de changer leurs pratiques de classe, de gérer leur anxiété face au plurilinguisme de la classe. Il y a des éléments donnés dans la communication de Pliatsika (enseignante-participante à notre démarche formative) au séminaire de formation : « Didactiques du plurilinguisme : vers des approches linguistiques au service d'une nouvelle école », réalisé le 17 juin 2010 à Néapoli, pour les instituteurs/trices du département de l'ouest de Thessalonique.

⁹⁸ Dans sa communication récente au cadre de la rencontre des éditeurs en chefs des revues *Synergies* à Cracovie, Mai 2010.

Un champ à parsemer : les curricula grecs

« ...la patiente et persévérante [...] effort visant à définir le nouveau paradigme d'une Scienza nuova en rejetant le principe de disciplines qui découpent au hachoir l'objet complexe, lequel est constitué essentiellement par les interrelations, les interactions, les interférences, les complémentarités, les oppositions entre éléments constitutifs dont chacun est prisonnier d'une discipline particulière »
« Méthode » d'Edgar Morin⁹⁹ (1973)

Le cadre théorique et la plateforme déontologique de l'innovation s'inscrivent dans le domaine de l'éducation interculturelle, l'innovation alors mérite de partager les perspectives et les attentes de diverses réformes éducatives inscrites dans la politique interculturelle et dans la linguistique éducative suivies par des pays membres en ce début de 21^{ème} siècle. Cela présuppose la systématisation d'un cadre de références pour les compétences des enseignants et des élèves, comme celles-ci coïncident, au moins sur le plan théorique, avec les principes, les objectifs et les orientations méthodologiques qui composent le programme d'études et, dans le cas du programme grec, le DEPPS / APS.

Elles coïncident également quant aux lignes directives, sur les compétences des enseignants des programmes d'éducation et de formation, telles qu'elles ont été définies par l'Union Européenne, pour les périodes 2001-2010 et 2010-2020. Pour nous, chercheur qui travaille sur la formation continue des enseignants, visant par ailleurs à les familiariser aux programmes analytiques de la réforme de 1999, la recherche prend une importance particulière, ainsi que l'analyse et l'évaluation des attitudes des enseignants et des élèves, suite à l'application de supports originaux et des méthodes innovantes ; le défi étant leur intégration de manière harmonieuse dans la formation générale des enseignants. Autrement dit, examiner en même temps les possibilités de nouveaux schémas de formation considérant que les réformes et les innovations d'un programme analytique présupposent et encouragent la participation des enseignants à ces formations.

D'une manière générale, les innovations présupposent une problématique et un approfondissement du Programme d'Etudes, des objectifs et des méthodes promus mais aussi une analyse critique de la formation afin que les enseignants répondent aux besoins et aux politiques de la formation que l'éducation nationale adopte. Nous devons par ailleurs définir clairement les compétences recherchées d'une part par les

⁹⁹ Morin, E. 1973. *Le Paradigme perdu, la nature humaine*. Ed. Seuil. Paris.

enseignants mais également décrites d'autre part par les théoriciens comme étant nécessaires pour répondre au nouveau public de l'école grecque.

En effet, nous croyons nécessaire de rester en convergence avec les perspectives et les réformes adoptées par d'autres systèmes éducatifs de l'Europe avec des objectifs similaires. Notre objectif depuis le début a été d'interpréter et de travailler, dans un sens positif, sur certaines des réformes fondamentales des programmes DEPPS/APS visant notamment le développement de notre conception sur la gestion de la diversité dans la classe. Un élargissement de la notion de *tolérance* dans l'éducation interculturelle, inscrite au sens de la paix coopérative et de la singularité de l'homme en tant que *personne*.

En effet nous croyons contribuer à un bond psychologique et cognitif quant à la manière avec laquelle nous percevons le monde autour de nous et nous-mêmes, à la redéfinition de notre identité dans un monde qui évolue rapidement, à la manière avec laquelle nous vivons notre interdépendance, notre participation dans la société et dans l'évolution de sa culture. En tant qu'enseignante, nous souhaitons contribuer à la façon dont nous percevons le rôle de la classe, celle-ci étant une sous-structure d'un réseau développé de cohésion sociale ainsi qu'à la dynamique qui s'y développe par la coexistence des langues et des cultures en l'homme lui-même et au sein de la société elle-même. Historiquement d'ailleurs, pour l'Europe, le passage de l'autorité de la nation à celle de la communauté mondiale (et non mondialisée) en constitue le témoignage.

En résumant, disons que nous considérons que cet essor conceptuel et affectif peut être renforcé par l'innovation en question, appliquée avec pertinence à la formation des enseignants, soulevant des problématiques, des concessions et des prises de conscience. Après une formation de deux ans, nous sommes convaincue que de telles innovations favorisent la réalisation de la réforme du programme analytique grec, ce qui pourrait constituer une formation de fond cohérente pour former un citoyen actif. Ces deux ans nous ont montré que des actions innovatrices, intégrées dans la formation permettent de clarifier d'une manière générale la déontologie de la réforme et ses possibilités dans les nouveaux paysages éducatifs.

De plus, nous croyons qu'à travers une formation à l'innovation *Eveil aux Langues*, les valeurs de la réforme grecque sont mises à jour et que ses lacunes sont mises à jour aussi de sorte que le réformateur puisse améliorer la réforme¹⁰⁰ notamment au seuil de nouvelles modifications sur lequel nous nous retrouvons lors d'une *crise (et en même temps critique) aussi bien économique que culturelle et spirituelle*.

¹⁰⁰ Sur un niveau d'amélioration de l'éducation plus généralement, selon Finkelstein et Ducros in Blondin et Mattar (2006), le terme innovation (innovation scolaire) se définit comme « une tentative pour transformer, afin de les améliorer, les aspects précis du système scolaire, du fonctionnement d'un établissement ou de la pratique pédagogique de certains enseignants ».

2. Les chemins à parcourir dans l'exploitation de l'Éveil aux Langues

*Each one of us has this
ability (to use language) and lives by it: but we do not always become
aware of it...*
Halliday, 1999

Faisant référence au caractère opérationnel de l'innovation *Éveil aux Langues et aux Cultures*, nous sommes dans l'obligation de l'analyser selon les différents domaines liés, avant de constater les intérêts et les possibilités de son intégration dans le programme d'études en question et dans la formation des enseignants. En même temps, nous tenons à présenter et souligner la relation symétrique que nous constatons entre les supports éducatifs de l'innovation et la méthode pédagogique qu'elle utilise, ainsi que son fondement théorique qui constitue une application pédagogique et didactique de l'éducation au plurilinguisme/LM. Approche qui a évolué progressivement pendant le siècle suivant une démarche progressive de la notion monolingue de la *compétence* linguistique vers la *complexité plurilingue*.

En tant qu'enseignante qui agit dans le cadre d'un programme analytique précis nous remarquons qu'aucune analyse formelle du programme DEPPS/APS ne se fait en plurilinguisme, dans le sens didactique et pédagogique que nous lui accordons. Aucune référence à des méthodes plus innovantes qui pourraient probablement contribuer à une éducation interculturelle qui a adopté un caractère compensatoire en Grèce et qui semble être essoufflée et immobilisée, bornée dans la didactique de la langue grecque/LM/LS.

Les propositions faites dans la bibliographie internationale présentent un grand intérêt éducatif au sujet de l'éveil de l'enseignant à la littératie plurilingue alors qu'elle implique un nouvel aspect pédagogique sur l'école, elle considère les enseignants de manière unifiée, modifie le programme analytique vers la direction d'une conscience plurilingue unifiée. Au fond, il s'agit d'un élargissement des compétences et des pratiques de l'enseignant aussi bien en didactique des langues que dans la construction d'une attitude critique face au bi/plurilinguisme, dans le cas précis «the understanding of the social, political and economic struggles surrounding the use of the two languages- what has become known as critical language awareness»¹⁰¹.

¹⁰¹ Voir Fairclough, 1990, 1999 in Garcia O. (2008) et Neuner G. (2005) et tout ce qui est relatif au développement de la compétence plurilingue comme Moore & Castellotti (2008).

Notre expérience et l'image, que nous avons retenue du dialogue avec les enseignants, forment plutôt l'image d'un enseignant qui a une faible estime de soi quant à son rôle dans le processus de l'intégration des enfants d'origine étrangère. Un ouvrier bousculé au sein d'une éducation immobilisée à caractère compensatoire, qui agit de manière inégale en faveur de la langue officielle de l'école et de la culture, face à des problèmes de gestion de la diversité. Pourtant, en introduisant l'innovation dont il est question dans la formation des enseignants nous escomptons la création d'une sorte de cadre de référence et d'une plateforme, qui composera et valorisera, de manière créative, les tendances pédagogiques du Programme Interdisciplinaire Unifié dans la direction de l'éducation interculturelle et de ses stratégies.

Il s'agit de l'approche interdisciplinaire, de la pédagogie expérientielle du *projet*, du constructivisme et bien sûr de l'apprentissage coopératif, de l'usage communicatif et fonctionnel de la langue (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997), du développement de la compétence unifiée linguistique/communicative des apprenants. Cette compétence est perçue par les nouvelles théories de la multilittératie critique et le modèle dynamique du plurilinguisme, telles qu'elles apparaissent dans la bibliographie. Ce sont les domaines liés à la réforme des programmes grecs que nous retrouverons plus précisément dans la présentation de l'Éveil aux Langues et de son modèle théorique.

Soulignons que le terme de l'éducation interculturelle devra être perçu, dans ce travail de recherche, dans le sens le plus large du terme, comportant aussi bien des attitudes (développement moral et psychosocial) que des compétences communicatives et de multilittératie critique (double signification de la notion de littératie, c'est-à-dire la notion de construction de sens selon l'approche fonctionnelle de la littératie ainsi que dans le sens de l'alphabétisation fonctionnelle¹⁰²). Ceci entraîne à notre avis, entre autres, la valorisation du rôle de la langue maternelle des apprenants pendant leur éducation aussi bien dans l'apprentissage de langues étrangères que dans le développement d'une compétence académique de l'élève et de ses capacités cognitives.

Un rapprochement qui est ignoré du moins systématiquement par la pratique¹⁰³ éducative grecque même si, d'une façon ou d'une autre, l'interdépendance entre les

¹⁰² Dans l'espace européen, la compétence interculturelle est définie clairement et prend une grande importance quant aux pratiques scolaires des enseignants dans les environnements scolaires plurilingues. Voir à ce sujet : Willems G. (2002), Politique de formation de professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Etude de référence in <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/WillemsFR> et Dehalu P. , Approche de l'interculturel en éducation et Diversité culturelle des enseignants : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/laap/documents/CV-Dehalu.pdf>

¹⁰³ Dans le cas de l'éducation grecque, des recherches confirment qu'il y a manifestement un vide dans la formation de l'enseignant moderne de classes pluriculturelles alors que son éveil au rôle

compétences linguistiques qu'un élève développe a été démontrée dans la bibliographie¹⁰⁴ internationale (LM/LS/LE), (Helot, 2007)¹⁰⁵. Il y a toute une problématique en Grèce concernant la conception dépassée du cours de la langue scolaire par les enseignants, concernant les impasses et des contradictions dans la compréhension du nouveau programme d'études grec à caractère interdisciplinaire. Nous considérons que le cas de l'enseignant qui enseigne la langue maternelle en tant que langue scolaire doit être conçu comme spécifique ou particulier. Il s'agit d'une langue à la fois objet et moyen, une langue d'échange quotidien, un moyen d'enseignement des autres disciplines, moyen de construire une culture et une identité.

Dans une classe pluriculturelle alors, une formation commune des enseignants de langues (LM, LS, LE) est jugée nécessaire. Une telle formation se situe de plein pied dans le domaine interculturel qui met en valeur la relation de plus d'une langue et de plus d'une culture dans le même individu.

Ce que Candelier (2007) remarque au sujet de l'éducation interculturelle et à l'occasion de l'innovation linguistique de l'Eveil aux Langues est donc intéressant: «It thoroughly follows the principle that positive attitude towards diversity are not to be built by a “persuasive” moralizing discourse but by a highly involving cognitive activity of the learner».

2.1 Les bases théoriques de l'Eveil aux Langues

De ce fait, il est nécessaire de nous référer aux fondements de l'Eveil aux Langues, car nous définirons dès le début les axes théoriques de base qui sont liés à l'évolution de la didactique des langues et à son adaptation aux besoins actuels¹⁰⁶ ainsi qu'à notre conception sur ce que constitue l'apprentissage des langues¹⁰⁷.

de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue scolaire et des autres langues étrangères est jugé nécessaire.

¹⁰⁴ Seulement 150 recherches empiriques, qui ont été menées les 30 dernières années, ont montré des effets positifs du bilinguisme ajouté au développement langagier, cognitif et scolaire de l'enfant. « Les résultats les plus cohérents sont ceux qui montrent une supériorité des enfants bilingues au niveau des compétences métalinguistiques, ainsi que dans l'apprentissage d'autres langues étrangères. [...] ces résultats suggèrent que, puisque la bilingualité additive se développe lorsque l'enfant bilingue continue d'apprendre sa langue 1 en même temps que sa langue 2, les compétences acquises dans ses deux langues pourraient exercer une influence importante sur son développement scolaire et cognitif ». Cummins (2000, p. 37) in Helot (2007).

¹⁰⁵ Selon l'hypothèse de l'interdépendance développementale chez Cummins la compétence en L2 serait fonction de la compétence en L1 au moment de l'exposition à l'apprentissage en L2. Cummins explique que l'interdépendance du développement des deux langues repose sur une compétence sous-jacente commune qui permet les transferts de compétence d'une langue à l'autre d'un point de vue à la fois cognitif et métalinguistique.

¹⁰⁶ Neuner (2005) par exemple considère qu'en modifiant les cadres historiques et épistémologiques, se modifie également un ensemble de théories pédagogiques et didactiques. Plus particulièrement, dans le cas du plurilinguisme en Europe et de la gestion de « la nécessité d'introduire

Autrement dit, nous étudierons le parcours suivi par la recherche pour arriver aux théories récentes de l'apprentissage des langues ; ces théories prennent en compte le rôle de la langue maternelle (motivation émotionnelle, expériences antérieures en langue maternelle qui structurent et relèvent la compétence linguistique des élèves) dans l'apprentissage des autres langues et soulignent le travail de la grammaire métalinguistique dans cet apprentissage, fait qui devrait préoccuper les enseignants¹⁰⁸ de l'enseignement primaire. L'importance de la familiarisation des enseignants avec les concepts de la grammaire métalinguistique a été démontrée lors de notre formation à l'Eveil aux Langues, ainsi que la valeur d'une conscience linguistique à l'émergence d'une conscience sociale.¹⁰⁹

Soulignons que l'attitude préalable pour une évolution de cette sorte est la réflexion critique puisque nous lions le rôle social de l'enseignant avec des notions « de démocratie et de participation ».¹¹⁰ Par ailleurs, dans des recherches effectuées sur le

de nouveaux groupes d'apprenants en Europe à l'enseignement des langues et l'accroissement spectaculaire des programmes de langues étrangères dans la formation des adultes et la formation professionnelle, a fait apparaître qu'on ne pouvait atteindre les objectifs fixés avec les méthodes d'enseignement traditionnelles mais qu'il fallait se centrer sur l'apprenant.

¹⁰⁷ Il y a des approches politiques et éducatives de la LA. Dans le présent travail, importe l'évolution du terme dans son rôle éducatif plus large et didactique. Il s'identifie progressivement à l'approche néolibérale des programmes analytiques avec également l'apparition du terme bi/plurilinguisme et de la multilittératie critique ou la littératie plurilingue dynamique. Pour les enseignants Grecs de notre formation, la sensibilisation envers l'ampleur des notions que couvre le terme est liée surtout au changement d'attitude face au bi/plurilinguisme de leurs élèves et indirectement au modèle de la didactique des langues qu'ils ont et lequel est en relation avec la grammaire isolée de la langue scolaire et la compétence diminuée de la métalangue grammaticale qu'on observe dans la méthode communicative utilisée à l'excès et sans distinction dans les classes plurilingues. Bien au contraire, notre objectif principal est le changement progressif de la perception que nous avons au sujet de la langue isolée vers une perception plutôt de réseaux langagiers qui interagissent à l'intérieur d'une langue et toutes les langues de l'individu ensemble sur la communicabilité du locuteur. La communicabilité se base sur un complexe d'éléments culturels en disposition dynamique inter-lacée. La mise en réseau des langues et des cultures est rendue clairement dans le modèle dynamique que nous adoptons afin de décrire le Contact des Langues et des Cultures dans l'agir pédagogique de la classe.

¹⁰⁸ L'innovation Eveil aux Langues s'ouvre en un continuum de deux pylônes avec un de ses bouts dans l'intégration et l'autre posé sur le renforcement cognitif de l'élève ; les deux pylônes constituent les objectifs fondateurs de l'Europe quant à la concurrence et la production mondiales.

¹⁰⁹ Selon Neuner encore (2005), parmi les aspects déterminants de [la] recherche orientée sur l'apprenant et le développement d'une didactique des langues étrangères centrée sur lui, on peut signaler quelques paramètres de base qui sont introduits dans le modèle didactique moderne : 1. tout d'abord les connaissances linguistiques antérieures, 2. Les besoins linguistiques, 3. Les expériences d'apprentissage des langues et 4. Les profils linguistiques. Neuner observe, (p.16) et nous sommes d'accord avec lui, qu'avec l'orientation de l'éducation vers l'individu en tant qu'unité distincte avec ses besoins spécifiques nous avons transition dans le domaine de la théorie de l'apprentissage « par l'implication de nouveaux champs [comme les savoirs, les expériences et la compétence plus générale, communicative et langagière développée de l'élève].

¹¹⁰ D'après les propos de Simon Borg (2006) "This perspective on teachers and teaching has provided insights into the processes of teacher education and the nature of teachers' instructional

rôle de l'enseignant dans la gestion de l'altérité, qui est notre sujet majeur, il semble y avoir un degré d'interdépendance entre les aspirations de l'enseignant pour les élèves avec des besoins spécifiques et le type, ainsi que la qualité de relation qui est développée avec ces élèves (Dooly, 2005). Cependant, ce qui a de l'importance pour nous et qui a été démontré par nos recherches, c'est l'ignorance plutôt qui se laisse manifester de la part des enseignants face à des cas linguistiques et culturelles diverses (Byrnes and Cortez, 1996 in Dooly, 2005)¹¹¹.

Si nous admettons que «*In language education, differing assumptions about the nature of language representation and its promotion motivated different teaching traditions*» (Kelly, 1969) alors cela prend du sens de voir comment a été définie, pendant la durée du siècle, la pierre de touche liée à ce qui constitue la langue et la compétence linguistique, soit dans des modèles d'éducation monolingues soit dans ceux plurilingues. D'ailleurs, comme nous le constaterons, la Conscience Linguistique en tant que terme est une variante du terme conscience métalinguistique et Connaissance par rapport à la langue¹¹².

Tout d'abord, de quoi est-ce qu'on parle lorsqu'on parle de l'Eveil aux Langues ? Selon nous, l'Eveil aux Langues constitue l'une des processus de la socialisation de l'élève et de l'absorption de sa part de certains comportements sociaux, ainsi que sa sensibilisation aux principes de la multi-modalité qui caractérise la communication dans son éducation¹¹³. En tant que telle, elle concerne à deux niveaux l'éducation scolaire. Le premier niveau est celui dont on a déjà parlé et concerne la formation des médiateurs (enseignants), ainsi que d'une manière générale, la démarche éducative, à savoir les programmes analytiques, les manuels, l'organisation scolaire¹¹⁴. Au deuxième niveau, nous retrouvons l'éducation plurilingue des élèves et leur éducation au plurilinguisme.

Au niveau de l'éducation des élèves il y a l'Eveil aux Langues quand l'éducation au plurilinguisme recoupe l'agir pédagogique de leur formation. Dans la formation des

practices. It has also helped policy makers become more sensitive to the key role teachers-and their cognitions- play in the implementation of educational”.

¹¹¹ En même temps, d'après la bibliographie, les perspectives que les enseignants laissent entrevoir dans un bi/plurilinguisme peuvent influencer l'évolution professionnelle et les opportunités de la vie de nombreux élèves.

¹¹² James (in Jessner, 2008a) se réfère aux 5 termes: language awareness, linguistic awareness, metalinguistic awareness and knowledge awareness. Other terms that language awareness is broadly constitutes of a mix of knowledge of language in general and in specific, command of metalangage (standard or *ad hoc*), and the conversion of intuitions to insight and the beyond to metacognition.

¹¹³ Dans le cadre du plurilinguisme scolaire nous pourrions prétendre que les didactiques du plurilinguisme généralement et particulièrement et surtout de l'Eveil aux Langues constituent une continuité naturelle de la LA dans des environnements multiculturels, et peut ainsi être intégrée dans les programmes d'études actuels réformés.

¹¹⁴ Références à Banks et aux facteurs qui constituent le processus éducatif.

enseignants, on a l'Eveil aux langues quand le plurilinguisme recoupe les pratiques réflexives de l'enseignant concernant la gestion du plurilinguisme et le pluriculturalisme des élèves. Concernant le DEPPS, nous avons l'Eveil aux Langues quand le plurilinguisme recoupe les approches interdisciplinaires et produit une attitude globale, holistique envers les langues et les cultures et le rôle holistique des langues dans les curricula. Il se situe dans le contexte de la crise intra et intermuros de l'école et vient favoriser le plurilinguisme intra et inter de l'élève.

En didactique des langues étrangères¹¹⁵ l'institution qui a orienté officiellement la version la plus récente de la didactique des langues, après le Seuil semble être le Cadre de Référence Commun pour les langues, lequel a été appliqué dans le cadre de la politique d'éducation du Conseil de l'Europe (planification pour des réformes communes dans les Programmes d'études linguistiques¹¹⁶ des Etats membres).

L'Eveil aux Langues, en tant qu'innovation pédagogique, n'est que l'application systématique de la conscience Linguistique dans des environnements de multilittératies scolaires. Cette application semble contribuer à la conscience linguistique critique de l'élève étant encadrée par des approches multilittératies¹¹⁷. Cela coïncide avec l'approche holistique du courant pédagogique des multilittératies dans l'enseignement des langues, intégrée verticalement et horizontalement dans le DEPPS,¹¹⁸ c'est-à-dire dans un Programme d'Etudes Unifié Interdisciplinaire. L'innovation est nourrie par les principes du CERCLE quant aux compétences, attitudes et savoirs que nous escomptons à travers l'enseignement /apprentissage des langues.

Plus précisément, dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003) on trouve la définition suivante:

« L'éveil au langage est une démarche de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez eux une ouverture aux langues et à ceux qui les parlent, de construire ou de consolider des stratégies de passage inter linguistique et de mieux se préparer à apprendre à apprendre une langue étrangère.

¹¹⁵ Le domaine précis dans la bibliographie anglophone est appelé linguistique éducative.

¹¹⁶ Nous faisons référence à titre d'exemple aux textes de base qui rendent claires les perspectives de l'éducation européenne et règlent des questions de méthode et des niveaux de compétences en communication (Helot, 2007).

¹¹⁷ Nous considérons le texte de Candelier (2008) particulièrement explicatif au sujet des politiques éducatives langagières.

¹¹⁸ Selon les théories de développement vertical et horizontal des programmes analytiques dans les deux cycles d'études.

La démarche s'inscrit dans une perspective de didactique intégrée fondée sur le décloisonnement des disciplines, sur la transversalité et sur la construction de compétences de type plurilingue, à partir de modèles de développement des capacités langagières en langues maternelle et étrangères sur les répertoires des apprenants et sur la nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistique dans la facilitation de passages d'une langue à d'autres ».

Selon J-P. Cuq, (2003) la démarche vise à « développer chez les apprenants une meilleure compréhension des phénomènes en jeu lorsque l'on parle où que l'on écrit, dans sa langue maternelle, ou dans une autre langue ». On établit ainsi un parallèle entre la langue maternelle et les langues étrangères que l'on appréhende (prise de conscience des différences et des ressemblances entre différents systèmes). Le fait de mettre les jeunes élèves en contact avec différentes langues étrangères consiste à éveiller leur conscience métalinguistique, la notion du *méta* qui développe elle-même, une attitude de réflexivité chez l'homme.

En fonction donc des besoins des apprenants dans une classe plurilingue ainsi que des objectifs visés par le DEPPS, on dirait que l'Eveil aux Langues dans les conditions grecques pourrait servir à la fois au développement de compétences de multilittératie et au développement d'attitudes qui renforcent et planifient des compétences particulières. *L'Eveil aux Langues* selon Candelier est considéré comme une action didactique parallèle à la didactique typique de base de la langue dominante, un pont sur le triptyque LM/LS/SE, un des pylônes des modes didactiques qui apparaissent dans la bibliographie comme étant des didactiques du plurilinguisme et lesquelles émanent d'une nouvelle conception au sujet d'une capacité plurilingue de l'homme unique, complexe. Plus précisément nous trouvons la définition chez Candelier (2003).

Il s'agit donc, d'une nouvelle conception qui considère les langues d'une manière unifiée étant capable de souligner l'importance de l'éducation linguistique pendant tout le programme d'études et capitalisant les compétences de la langue maternelle en faveur de l'apprentissage des langues étrangères. De plus, l'innovation adopte l'éducation linguistique en tant que discipline interculturelle, renforce de manière constructive les compétences de l'enseignant/e qui enseigne la langue scolaire en enrichissant ses pratiques avec des approches conceptuelles plus adéquates au travail métalangagier nécessaire.

Nous parlons désormais d'apprentissage de langues considérant qu'il y a une valeur ajoutée à celle déjà existante/de facto expérience plurilingue de l'élève, en remplaçant le terme fermé de l'apprentissage de la langue à l'école¹¹⁹ et en supprimant la

¹¹⁹ Voir aussi Garcia (2008) au sujet de l'importance d'une culture langagière plus générale et de compétences d'apprentissage des langues pendant tout le parcours du locuteur par la suite.

comparaison entre la langue scolaire et la langue étrangère¹²⁰. L'attitude d'ailleurs du Conseil de l'Europe dans des documents officiels, concernant la diversité linguistique provient de la conviction qu'il s'agit d'une gestion dynamique que représentent les langues et les variations différentes dans une classe en jouant un rôle de ressources à une double fin :

- pour faciliter l'apprentissage de la langue dominante par les enfants possédant d'autres langues ou variations premières,
- comme ressource linguistico-culturelle dont les enfants issus du milieu majoritaire peuvent profiter.

Par conséquent, l'Eveil aux Langues est lié aux innovations visant à la diversité linguistique qui ont été mises en place et constituent une sorte d'éducation au plurilinguisme surtout dans les cycles maternels et primaires.

L'innovation en question a constitué le premier des trois Programmes de base lancés par CELV qui ont travaillé systématiquement sur le plurilinguisme éducatif dans le cadre des problématiques et de fermentations aussi bien théoriques que politiques. A travers ces programmes, l'innovation a été travaillée sur trois niveaux et pendant trois phases : Production et évaluation du matériel pédagogique (phase A'), planification de son intégration dans les programmes d'Etudes analytiques, taxinomie détaillée et présentation de l'ensemble des compétences interculturelles nécessaires à une éducation au plurilinguisme selon les approches pédagogiques et méthodologiques du Cadre Commun de Référence et des théories de l'éducation plurilingue et d'éducation au plurilinguisme (Alc, Carap).

Des conclusions, telles qu'elles ont été inscrites pendant les années 90, dans le cadre des Programmes Européens quant à l'organisation et l'application de l'innovation en question, on pourrait en retrouver dans des recueils d'articles ainsi que sur le site de Centre des Langues Vivante. A titre d'exemple nous citons la phase précoce de l'innovation à travers le recueil d'articles L'Eveil au langage (Moore, 1995), alors que l'ensemble du programme de l'application préalable de l'approche aux écoles est décrit par Candelier et son équipe dans la *bible rouge* EVLANG.

Observant de plus près

Tout d'abord concernant l'Eveil aux Langues Françoise Armand considère qu'il s'agit, d'une approche qui vise par le contact avec des corpus écrits et oraux de

¹²⁰ L'Eveil fait aussi partie de la problématique plus générale de la façon d'enseigner les langues à l'école. C'est une problématique qui trouve son accomplissement dix ans après dans les projets concernant le rôle des langues maternelles dans l'apprentissage des langues, ainsi que l'avantage d'être familiarisé avec différents fonctionnements de langues et de disposer d'une culture communicative diversifiée.

différentes langues, à sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et, à travers l'objet langue, à leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent (Armand et al, 2008). Le cadre théorique de l'innovation est fondé d'abord sur la LA, acception faite clairement par Candelier dans son livre EVLANG dans l'école primaire et sur ses objectifs enrichis en route, lesquels, selon Coste (7) s'inscrivent dans une pédagogie fondée sur l'observation, l'initiative, la découverte et se mettent au service d'une prise de conscience de la diversité des pratiques langagières et d'une relativisation de la norme (approches plurielles).

Plus précisément les objectifs visés des activités du type Eveil aux Langues sont dans l'ordre :

- développer chez les élèves des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et de confiance envers leur propre répertoire. Cela veut dire que les activités de ELC fondent *généralement les activités d'apprentissage sur une pluralité de langues (ou dialectes) enseignées ou non à l'école (langues des élèves, langues présentes sur le territoire, autres langues du monde). Autrement dit, elles font une place à toutes les langues, et en particulier aux langues de la migration!*
- développer leurs capacités d'observation, d'analyse et de réflexion à propos du langage et des langues. Cela veut dire que les activités de l'Eveil aux Langues *concernent à la fois les aptitudes langagières (discrimination auditive et visuelle, capacités de repérage, d'analyse, de comparaison, etc.), les attitudes envers les langues (ouverture à la diversité linguistique et culturelle, motivation à apprendre des langues) et les savoirs à leur propos (Combien de langues dans le monde ? D'où viennent les patois ?...).* Les démarches didactiques *abordent des aspects diversifiés du langage et des langues qu'on peut regrouper en différents domaines: la communication (découvrir ce qui fait la spécificité du langage humain), la diversité et l'évolution des langues (familles de langues, emprunts...), leur fonctionnement (règles, fonctions), leurs usages (variétés sociales, géographiques...), le langage parlé et le langage écrit (ainsi que les différents systèmes d'écriture), l'apprentissage des langues...*
- élargir leurs connaissances à propos des langues, en les inscrivant dans le contexte plurilingue du monde actuel; cela veut dire *qu'elles s'adressent à l'ensemble des élèves, à ceux qui possèdent dans leur répertoire une (ou plusieurs) langue(s) autre(s) que celle(s) de l'école en donnant à ces langues un véritable statut dans le travail de la classe, et à ceux qui ne connaissent que la langue de l'école et qui vont, grâce aux activités proposées, en découvrir d'autres et par là même « se décentrer » par rapport à leur langue maternelle et s'ouvrir à la diversité.*
- accroître leur motivation à apprendre des langues et enrichir leurs stratégies d'apprentissages.

Signalons que les activités de l'ELC ne visent pas la maîtrise des langues travaillées et ne prétendent pas se substituer à un enseignement des langues, mais représentent un complément aux différents enseignements (L1, L2, L3, LO...), un cadre qui permet leur mise en relation dans un processus d'intégration et donne sens aux apprentissages.

Pour atteindre ces objectifs, les activités proposées – suivant les tendances actuelles de la pédagogie et de la didactique – consistent à

- 1) multiplier les occasions de passer d'une langue à l'autre¹²¹,
- 2) prendre appui sur ce que les élèves savent dans l'une pour mieux en comprendre une autre,
- 3) les amener à découvrir ce qui est semblable ou différent dans les unes et les autres.

L'intérêt éducatif de l'Eveil aux Langues ne concerne qu'indirectement l'apprentissage des langues. D'après les objectifs établis par Neuner l'idée de base de l'innovation est le fait que « Apprendre une nouvelle langue active de nouveaux procédés d'apprentissage qui, en partie, n'avaient pas leur rôle dans l'enseignement de la langue maternelle. Des stratégies¹²² d'apprentissage, qui peuvent être utilisées également dans l'apprentissage des langues étrangères ultérieures, sont également mises en œuvre (Neuner, 2005 : 22) ». Il ne s'agit que du fameux apprendre à apprendre.

Effectivement, l'Eveil aux Langues pourrait y servir mettant à la fois au point toute une culture linguistique globale en commun avec des stratégies (d'apprentissage) pour y accéder. En d'autres mots, il s'agit d'un Eveil à l'apprentissage linguistique (Neuner, 2005). Cela pourrait ouvrir le chemin en accord avec les autres types d'approches plurielles (à savoir les langues intégrées, l'intercompréhension de langues, l'apprentissage de la langue scolaire) pour rendre l'élève conscient de son apprentissage et de se demander (quel type d'apprenant est-ce que je suis ? Qu'est-ce qui me motive à apprendre ? De quoi ai-je besoin pour que moi, je me sente à l'aise quand j'apprends ? Comment est-ce que j'aborde un texte que je n'ai jamais vu avant ?).

Autrement dit, favoriser les stratégies d'apprentissage chez le locuteur élève (Cyr, 1998). De plus, poser les bases des aspects « pragmatiques – fonctionnels – communicatifs » en tant que catégories cognitives dans l'apprentissage de nouvelles

¹²¹ On verra à propos de l'éducation plurilingue que le Conseil de l'Europe a élaboré dans son *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue)*, ainsi que dans le *Cadre de Références pour l'enseignement des langues* les notions clés des nouvelles approches dans la didactique des langues : l'interlinguistique dans le multilinguisme, l'approche intégrale des langues dans les curricula.

¹²² Il s'agit de l'intérêt formatif des enseignants concernant l'Eveil aux Langues.

langues. Une sensibilisation de l'élève aux langues en faisant référence aux phénomènes linguistiques de la langue maternelle et deuxième langue (compétence de transfert/interlinguistique).

A l'occasion nous voudrions signaler ici le comble existant dans la formation des enseignants Grec/ques qui souffrent d'un manque de formation sur les apports positifs du bilinguisme sur la compétence cognitive de transfert de savoirs et de stratégies à l'apprentissage d'autres langues (la langue scolaire y comprise). Même manque de formation sur le changement de paradigme linguistique dans la bibliographie. Un paradigme qui, de nos jours, prône que loin d'envisager le phénomène de l'interférence comme un fait lacunaire, il faudrait mieux concevoir l'interférence comme une stratégie de mémorisation et d'intériorisation. De plus, il faudrait bien aider l'enseignant à sensibiliser l'élève à l'univers de l'autre (relativiser le sien, aborder les cultures de manière transculturelle) (Baumgratz, 1993), favoriser son savoir déclaratif et son savoir procédural, mettre en relief un agir pédagogique tout à fait interculturel, lui faire relativiser ses propres pratiques comme enseignant/e et permettre à l'élève de relever son propre mode d'apprentissage par le changement des conditions d'enseignement, changer les critères d'évaluation envers les capacités et les compétences des élèves dans une autre langue et une autre culture. En d'autres mots recouper les outils du Portfolio et de l'ECERCL par des approches et des outils ancrés dans le même esprit. Deux outils qui se révèlent être jusqu'alors loin des pratiques et des savoirs des enseignants Grecs¹²³.

Les intérêts généraux des activités de l'Eveil aux Langues

C'est ainsi que nous ouvrons le chemin pour **traiter le plurilinguisme pédagogiquement** en cherchant la meilleure façon d'en tirer profit par les variations langagières, incitant les enfants à une culture langagière de façon plus holistique, couvrant différents niveaux, linguistiques (lexical, syntaxique, morphosyntaxique, phonologique, grammatical), culturels de la langue et communicatifs.

Il s'agit d'un travail linguistique dans la classe où l'on pourrait souligner le côté ethnographique comme il permet des démarches sur l'écologie linguistique. La notion centrale qui prédomine est le répertoire verbal ; ainsi l'Eveil aux Langues, aide les enseignants à intégrer l'idée des comportements et des usages langagiers auquel le bilingue a accès (Hamers et Blanc, 1983) en leur permettant de faire face à la parole individuelle de l'élève dans un contexte socioculturel précis, afin d'esquisser le profil ethnographique de la communication de sa classe.

2.1.1 Language awareness en amont du plurilinguisme / L'Eveil aux Langues en aval

¹²³ L'Institut Pédagogique est en train de lancer un grand Programme de formation sur l'outil Portfolio.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'entreprise de l'encadrement théorique de l'Eveil aux Langues nous a conduit au terme LA. Dans le but de comprendre l'ampleur de LA, le lien du courant en question avec la grammaire métalinguistique et son évolution vers la multilittérature critique, nous avons opté pour nous fonder sur la rétrospection historique opérée par van Essen car elle nous fournit les stimuli nécessaires pour mettre en valeur, dans un modèle dynamique qui émerge, tout le développement de la didactique des langues autour de l'axe de LA.

Au milieu des théories, des approches et des modèles de didactiques présentés dans les observations en question, nous considérons le modèle Dynamique du plurilinguisme des Herdina-Jessner qui est plus généralement corrélatif à l'organisation du plurilinguisme à l'intérieur de l'être humain, comme celui qui nous intéresse pour son caractère systémique, complexe et dynamique¹²⁴. Les notions qui nous préoccupent apparaissent en tant que lignes rouges parcourant dans leur ensemble les méthodologies didactiques des langues et le développement de la compétence communicative.

A titre d'exemple, nous dirions que la nouvelle approche dans la compétence linguistique évalue positivement et souligne des phénomènes psycho-cognitifs de base concernant le bilinguisme, comme celui de l'interférence, les stratégies d'apprentissage des langues ; de plus la nouvelle approche nous rend clair que la procédure de l'acquisition ou de l'apprentissage¹²⁵ de la seconde/troisième langue est une démarche plus complexe et concerne une multitude d'acceptions idéologiques, scientifiques, philosophiques et psychosociales.

L'approche de LA est introduite dans la bibliographie sous le sens de **conscientisation** du processus de production de la parole et retrouve son origine au siècle dernier avec Humboldt¹²⁶ qui, comme Jespersen (1904), soutient que la réflexion consciente sur la forme linguistique et l'usage de la langue ne pourrait être que positive pour le processus. Pour certains chercheurs, Chomsky entre autres, il y a ambiguïté ou du moins de l'ampleur dans la définition donnée par Humboldt pour la langue: « apprised the linguistic world of his belief that language is not so much a product (ergon) as a process (energeia) that manifests itself in the ever repetitive effort of the individual mind to suit the collective medium that language is to the expression of one's thoughts » (Van Essen, 2008)¹²⁷.

¹²⁴ Et lequel reflète nos convictions concernant l'organisation et le développement des systèmes vivants, du rôle de la perception et de la production de parole selon Matourano et Varela dont provient le modèle cognitif nous utilisons dans notre formation.

¹²⁵ Il y a des références également chez Baker, 2001.

¹²⁶ Pour tout le champ des approches théoriques de la LA voir aussi Jessner (2008a).

¹²⁷ « La dépendance réciproque de la pensée et du verbe montre clairement que les langues ne sont pas en fait des moyens de représenter la vérité déjà reconnue, mais bien plus de découvrir ce qui

Evidemment, Chomsky, dans son effort pour se différencier des structuralistes et des behavioristes, se situe par sa théorie langagière (ce que la langue et la compétence langagière sont) plus près des appréciations d'Humboldt définissant avec clarté le langage en tant que compétence linguistique innée. Cette position ressort même à travers la critique qu'il fait à Humboldt en ce qui concerne le fait d'avoir laissé indéterminées les règles génératives qu'il laissait entendre : « En dépit de tout, l'intérêt qu'il porte ainsi à l'aspect créateur du langage et à la forme en tant que procès génératif, Humboldt ne va pas jusqu'à affronter la question essentielle : quel est le caractère exact de la « forme organique » dans le langage ? Il n'essaie pas, me semble-t-il de construire des grammaires génératives particulières ou de déterminer le caractère général de ces systèmes, le schéma universel auquel se conforme toute grammaire » (Pain, 2008).

Les lignes ci-dessus nous introduisent dans la problématique relative à la manière avec laquelle les théoriciens tentent de percevoir le langage en tant que compétence (Humboldt, Chomsky) ou en tant que système, objet hors de l'homme, convention sociale, objet d'étude et de réflexion philosophique (structuralistes, Saussure, behavioristes, Skinner) alors qu'il existe formellement des incidences sur la manière avec laquelle nous évaluons des phénomènes qui se présentent dans des cas de bilinguisme émergent (interférence). De même, il se pose des cas d'acquisition spontanée et d'apprentissage contrôlé.

Le Cadre Commun de Référence parle de LA à travers la compétence plurilingue ; dans sa conception cette compétence constitue l'évolution nécessaire de la façon dont nous concevons la compétence langagière à travers les approches de Chomsky (Jessner, 2008b). De là un modèle de la compétence langagière est complété, modèle qui s'enrichit progressivement par des notions capables d'influencer, de développer, d'élargir et de clarifier le rapport du locuteur avec le développement de sa compétence langagière/communicationnelle.

auparavant était inconnu. Leur différence n'est pas une différence de sons et de signaux, mais une différence des conceptions du monde elles-mêmes ». Whorf développe la conception d'une « maison de la conscience » dans laquelle chacun vivrait : « Et chaque langue est un vaste système de structures différent des autres, dans lequel sont culturellement ordonnées les formes et catégories par lesquelles la personne non seulement communique, mais aussi analyse le monde, note ou néglige des types de relations et de phénomènes, canalise son raisonnement, et construit la maison de sa conscience ». (Hermann-Brennecke, 1995). D'où le titre de notre chapitre du verbe à la communication. L'Éveil percevant la langue de la sorte couvre et construit progressivement la conscience langagière qui commence par la discrimination des sons et leur rôle distinctif à la construction du signifié, jusqu'à l'organisation des éléments pragmatiques et la symbolique de la communication. C'est-à-dire qu'il s'agit de l'éveil et de la sensibilisation du locuteur au support et au contenu symbolique de sa compétence langagière, dans l'universalité que se partagent les langues entre elles et dans la différence du regard sur le monde ».

Sur la base de ce modèle, nous avons précisé les possibilités qu'offre notre innovation. Nous avons abordé les stratégies et les compétences cognitives générales qui sont facilitées chez l'élève (apprenant) par l'innovation en question.

Acceptations anciennes et contemporaines

Regardant en arrière, nous dépistons des obstacles à concevoir la compétence communicative comme étant unifiée et portant un caractère plutôt synthétique qu'additionnel. Les obstacles sont plutôt dus à la linguistique comportementale/behavioriste et par extension à la linguistique structurelle. La raison principale était la compréhension de la langue elle-même en tant que phénomène et son repérage chez l'homme: « Dans la théorie behavioriste (par exemple) l'hypothèse de base relative à l'acquisition d'une langue étrangère supposait une stricte séparation entre les répertoires linguistiques des langues spécifiques dans la mémoire de la personne. »

L'idée d'une « juxtaposition ordonnée » -no compounding of linguistic systems, but their coordination (Lado 1964 ; Brooks 1963 in Neuner, 2005 : 16) - était considérée comme le credo de la réception, du stockage et de l'assimilation du langage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Mélanger les langues quand on apprenait une langue étrangère était considéré comme source d'erreurs (interférence). Ce qui a conduit, entre autres, au principe de l'enseignement monolingue, à savoir la stricte exclusion de la langue maternelle dans l'enseignement de langues étrangères¹²⁸.

Neuner, qui traite des sujets du plurilinguisme et des compétences interculturelles au Conseil de l'Europe, dans le but de souligner le besoin de valorisation de l'ensemble du capital langagier de l'élève face à la première, seconde, troisième langue étrangère, évoque le mode de fonctionnement de la mémoire dans le processus cognitif basé sur les constatations de la recherche sur la mémoire, de la théorie du traitement de l'information, de la psychologie de la connaissance du savoir et de la psycholinguistique. Selon les constatations faites l'apprentissage se fait généralement de telle sorte, que le nouveau savoir n'est enregistré durablement dans la mémoire que s'il peut s'intégrer et se fixer dans un répertoire de connaissances préalablement existantes. Il dit au sujet de l'apprentissage : « on n'apprend pas des mots dans une nouvelle langue sans se référer à des mots que l'on connaît déjà dans d'autres langues. Notre mémoire n'est apparemment pas subdivisée en « compartiments étanches », mais fonctionne plutôt comme un réseau au sein duquel les éléments individuels du savoir (les nœuds du réseau) sont reliés entre eux de multiples façons» (Neuner, 2005, p.16).

¹²⁸ « Et pourtant, est-ce vraiment juste de penser que les langues puissent « co-exister » dans notre mémoire, sans qu'il n'existe entre elles aucun lien ? ».

Cette position est renforcée par la théorie de complexité dans la connexion des informations ainsi que par les théories modernes d'enregistrement des savoirs, alors qu'elle renforce elle-même l'approche actuelle du Conseil Européen au sujet de la compétence langagière unifiée et complexe telle qu'elle est mentionnée dans le CECRLE. Un autre paramètre pour le changement du Paradigme didactique langagier c'est la lecture positive du bi/trilinguisme qui a conduit à la rupture avec tous les modèles précédents de didactique de langues. Une pléiade de linguistes, sociolinguistes, neurolinguistes et didacticiens comme Lambert, Vygotsky, Hamers et Blanc, Hawkins, James et Garrett, Cook, Jessner, Grosjean, Dabène, Perregaux, Candelier¹²⁹, Cummins, en Grèce, Chatzissavidis et Charalabopoulos entre autres ont travaillé pour apporter des changements de paradigme au sein de la didactique de la seconde langue et l'ont libérée de son isolement aussi bien par rapport à la langue maternelle que par rapport aux autres langues étrangères¹³⁰.

Cette évolution constitue un développement progressiste de la LA dont nous nous préoccupons, modifiant l'*interface* dans les curricula entre les langues (LM/LS/LE) mais également le changement dans les représentations des enseignants des langues de l'école¹³¹.

Dans l'œuvre classique d'Awareness of Language, Eric Hawkins (1984) (Garcia, 2008) décrit la dernière version du courant en question en tant que "a way of bridging all aspects of language education (native language/foreign language/second language/ethnic minority language/classical language) that presently takes place in isolation." L'orientation de la LA vers l'intégration des compétences

¹²⁹ En Grèce les représentants étant Chatzissavidis et Charalabopoulos à travers la théorie des multilittératies et des multilittératies critiques.

¹³⁰ Des références sont faites par Neuner, Jessner, et d'autres aux modèles structuralistes, behavioristes.

¹³¹ A titre d'exemple nous faisons référence aux approches de Jessner (2008b) "As part of a cross-linguistic approach to language awareness, James (1996, 145ff) suggested reintroducing contrastive analysis for consciousness-raising purposes, namely to put a special focus on the cognitive dimension of contrastive analysis by gearing it towards the learner. Such an approach also implies that metalinguistic aspects of in-class contrastive analysis are focused on, as happens in the case of translation. Similarly, Hawkins (1999) referred to language learning as language apprenticeship by emphasizing that the main aspects of language learning concern the process of how to learn to learn a language and to engage in cross-language comparisons with particular reference to the role of L1 in second language learning. Cummins (2001) suggested transformative pedagogy using collaborative critical inquiry to develop critical language awareness. Students should be made aware of language forms and uses, part of which can be done through crosslingual comparison of European languages deriving from Latin and Greek such as cognates and proverbs. The development of metalinguistic abilities, i.e. the development of skills distinguishing between form and meaning in order to be able to manipulate languages, and the awareness of this ability formation, constitute part of a language learning strategy training which ideally should be combined with a cross-language approach. The experienced learner who has become aware of the structural similarities and differences between the languages of his/her repertoire has also learnt how to expand the repertoire as well as how to weigh the strategies, as already discussed by McLaughlin (1990).The number of language learning strategies are related to prior linguistic knowledge and the levels of proficiency in the respective languages of the speaker...".

métacognitives/méta-langagières/méta-communicatives (qu'elle supervise) en didactique commune des langues maternelles, scolaires et étrangères commence dans les années 80 à mesure que l'intérêt pour la didactique des langues se place en faveur d'une problématique relative à la langue, la compréhension des phénomènes langagiers et le repérage ainsi que la destruction des préjugés langagiers. Sa position de base,¹³² étaient les réformes aussi bien au niveau du curriculum qu'au niveau de la formation commune des enseignants provenant de différentes disciplines.

De nos jours, il y a une double problématique au sujet des Programmes unifiés et des formations communes¹³³. Encore plus dans la communauté éducative Grecque où la réforme fondamentale des Programmes DEPPS, APS concerne à la fois la philosophie de l'éducation (comme approche dans les thématiques et cohérence interne des cycles d'études) et celle de la formation des enseignants (à l'interdisciplinarité), ainsi que la didactique des langues dans une école plurilingue de par sa nature. A titre d'exemple nous nous référons à un extrait de l'article de Jessner : « In other words, these links between the languages in a multilingual's repertoire can be used as a counterargument against the traditional attitudes of both teachers and educationalists to keep the languages in the classroom apart in order to avoid confusion through the activation of prior language knowledge. Recently a number of cross-language approaches to language education have been suggested to foster synergy effects and cross-fertilization through cooperation between the languages and the language subjects in a classroom. Such an approach also reintroduces L1 to the classroom" (Jessner, 2008b).

2.2 Approches cognitives et psychosociales :

L'arbre du savoir et de la communication a une racine nommée LA

And as Tunmer, Pratt and Herriman (Jessner, 2008a) defined the onset of metalinguistic awareness as 'to begin to appreciate that the stream of speech, beginning with the acoustical signal and ending with the speaker's intended meaning, can be looked at with the mind's eye and taken apart'¹³⁴.

¹³² Nous considérons importante et caractéristique de sa déontologie coopérative sa tentative d'essayer de déterminer des structures fondamentales et des phénomènes universelles dans les langues. Nous évoquons par exemple des thématiques concernant la langue humaine du type: signals, signs et symbolism spoken and written language, how language works, using language, languages of the UK and Europe and the world and how do we learn languages.

¹³³ Notre travail est orienté vers une formation dynamique basée sur les échanges entre des enseignants de différentes disciplines et cycles. Elle a été caractérisée comme originale.

¹³⁴ Dans une de nos communications intitulée *Du verbe à la communication. L'Eveil aux Langues dans la formation des enseignants/es Grecs/ques* faite au Congrès Edilic à Barcelone, nous avons jugé utile de souligner tout le phasme de l'innovation dans le domaine de la didactique des langues. La conscience de la modification du son en parole et ses champs d'action.

Le terme Conscience Linguistique a trouvé sa *définition* complète, située dans la nouvelle réalité éducative plurilingue, juste dans les années 90 par une équipe d'enseignants linguistes de toute l'Europe qui s'étaient retrouvés à Londres. Une définition ouverte qui toutefois s'orientait vers un regard de l'homme plus critique et plus réfléchi face au langage, préfigurant finalement le nouveau courant de la multilittératie critique « . . . a person's sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life » (James and Garrett, 1992 : 8).

Cependant, ce n'est pas par hasard que pendant la même décennie, une autre équipe au Sud de Londres, a établi idéologiquement l'approche des multi/littératies, alors que nous repérons des éléments communs dans l'ensemble du champ de l'apprentissage des langues, avec le bouleversement social que Halliday a apporté avec son programme Language in Use à l'éducation langagière. Les années 90 constituent une étape au croisement de la LA avec le mouvement parallèle des multilittératies, un mouvement critique, représenté dans la littérature critique et fonctionnant sur la base d'une perspective de cohésion sociale.

Dans le cadre d'une attitude critique, des questions de conscience linguistique se sont posées de nouveau répondant à une demande sociale. Sur un niveau fonctionnel, il y a des questions qui vont préoccuper les didacticiens comme celle de la manière par laquelle le locuteur natif apprend sa langue. En termes de méthodologie didactique, il s'agit de la renégociation théorique des termes acquisition/apprentissage-acquisition consciente de la langue orale, ainsi que des questions d'émergence de compétences métalangagières comme celles-ci, elles font partie des stratégies d'apprentissage cognitives.

Aujourd'hui, on dirait que c'est la sociolinguistique elle-même qui a conduit, entre autres, au mouvement de la littérature critique, en introduisant et en surenchérisant sur le côté social du message et donc, sur la nécessité de faire accéder l'individu aux différentes sortes de littérature fonctionnelle ; par cela, elle a ouvert la porte à une réconciliation entre l'apprentissage et l'acquisition et à un dégagement de la didactique de langues étrangères¹³⁵ par l'approche comportementale/behavioriste.

De plus¹³⁶, dans le cas même de l'apprentissage implicite et informel de la langue, les besoins communicatifs et la multimodalité d'un symbole/message imposent le

¹³⁵ Palmer (1922) elaborated on the distinction between our 'spontaneous capacities for acquiring speech' and our 'studial capacities of language studies'. The former operates unconsciously (subconsciously in Palmer, 1917) in the acquisition of one's mother tongue and in the natural acquisition of any subsequently learnt language, the latter is conscious strategies that are mobilised whenever artificial learning tasks like reading and writing are involved. Palmer made much of the latter capacities: ' . . . it would be either unwise or impossible to proceed by the sole aid of nature or by the reconstitution of natural conditions' (in Van Essen, 1997)

¹³⁶ Autrement dit, il s'agit de la bissection fondamentale de Gabelentz rapporté par Essen (1997) à propos de la relation spontanée/innée qui peut caractériser l'homme et la langue ; dans ce sens là la

développement d'une attitude critique envers la langue. Le besoin pour une communication efficace de l'individu, impose la construction d'une attitude critique envers la langue, alors qu'il contribue au développement des outils de compétences métacognitives/métacommunicatives par l'individu. Les questions ci-dessus nous intéressent particulièrement car nous voulons comprendre le progrès cognitif et psychologique que le cadre Européen de référence pour les langues a apporté, sur le plan théorique en insérant la notion de la compétence plurilingue unifiée et son processus de développement.

Par conséquent, l'élément dominant qui se développe depuis les années 90¹³⁷ dans le cadre de LA et qui permet la rupture avec la période précédente (partant du siècle dernier), c'est la notion de la réflexion sur la langue à travers les langues, ainsi que le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de langues¹³⁸. Les langues sont

problématique telle qu'elle se pose, est la suivante : si le processus de son apprentissage est caractérisé indirectement ou à travers un développement conscient de stratégies qui sont mobilisées à travers des exercices de littératie. "Refinements of the original LA theory were introduced by the German linguist Georg von der Gabelentz (1901), who devoted a chapter of his work *Die Sprachwissenschaft* (General Linguistics) to knowledge of language (*Sprachkenntnis*), and who made a distinction between unconscious acquisition and conscious learning, and one between LA in the teaching of the native and of another language. Von der Gabelentz played down the importance of translating (except as an LA tool) and made out a strong case for what we would now call educational linguistics (Von der Gabelentz, 1901, p. 71). It is not unlikely that Harold Palmer (1877–1949) was influenced by Von der Gabelentz. In any case, both the works of Palmer in (1917) and (1922), but especially the latter one shows a close affinity with Von der Gabelentz's views on LA. In two separate chapters, Palmer (1922) elaborated on the distinction between our 'spontaneous capacities for acquiring speech' and our 'studial capacities of language studies'. The former operates unconsciously (subconsciously in Palmer, 1917) in the acquisition of one's mother tongue and in the natural acquisition of any subsequently learnt language, the latter is conscious strategies that are mobilised whenever artificial learning tasks like reading and writing are involved. Palmer made much of the latter capacities: '... it would be either unwise or impossible to proceed by the sole aid of nature or by the reconstitution of natural conditions' in Essen (1997).

¹³⁷ Brennecke signale que les termes « language awareness or linguistic consciousness, en français conscience métalinguistique ou activité métalinguistique, cette diversité terminologique renvoie à l'absence d'accord sur ce que conscience signifie ». Selon Pratt et Grive dans Brennecke (1984, p.2) « la psychologie, comme d'autres disciplines n'a pas encore été capable de fournir une unité d'ensemble bien articulée intégrant des concepts tels que « awareness et consciousness qui sont impliqués dans l'étude de la conscience métalinguistique ». D'un point de vue général, la conscience linguistique ou métalinguistique se rapporte à la capacité de réfléchir sur la nature et la fonction du langage. La langue devient objet de réflexion, et ne sert plus uniquement comme un système visant à la compréhension et la production de textes.

¹³⁸ Coste suggère que l'éveil au langage touche des situations avant tout scolaires comme : l'enseignement des langues étrangères et leur place dans le curriculum général, la prise en compte d'usages diversifiés de la langue maternelle, la considération donnée à des langues premières ou « d'origine » autres que le vecteur de scolarisation, la mise en synergie des cas qui précèdent (1995).

toujours situées dans un environnement¹³⁹ qui permet la production de l'interaction avec le locuteur natif¹⁴⁰.

Certes, le rapport de la prise de conscience plurilingue, en tant que démarche cognitive et la considération d'une compétence communicative à plusieurs niveaux qui fonctionne par et se nourrit de l'expérience plurilingue du sujet n'était pas évidente. Il fallait, comme nous l'avons déjà dit, une série de prises de conscience et de changements sur le modèle du développement linguistique précédent, modèle qui finalement est lié à une série d'acceptations particulières de paramètres biologiques, psychologiques, développementaux et gnoseologiques.

2.2.1 Rétrospection historique

La didactique des langues à l'époque d'Humboldt¹⁴¹ s'est basée principalement sur des règles grammaticales et sur une réforme orientée vers les néogrammairiens et les phonéticiens et a été encadrée par la psychologie associationniste. Jespersen et d'autres, partisans tardifs de LA, considéreront l'approche consciente de l'usage de la langue en tant que résultat d'un instinct linguistique naturel. A une époque de forte présence de la méthode de traduction grammaticale/grammaticotraductive inductive, LA demeure un cas périphérique.

Cependant, le linguiste Allemand Gabelentz (1901), faisant référence au terme savoir de la langue, définit, à sa manière, la conscience linguistique. Le terme restera comme une version alternative du terme LA et base de la linguistique Educative. (Essen, 1997). En 1922, dans un de ses textes, Palmer, clairement influencé, comme le signale Essen, parlera de «capacités spontanées d'acquisition du langage» et de «capacités d'apprentissage aux études linguistiques» (studial capacities of language studies) (Essen, 1997). Il s'agit d'une typologie qui commence à s'imposer entre l'acquisition implicite de la langue maternelle et l'acquisition naturelle de n'importe quelle langue contrairement aux activités intentionnelles de littératie comme l'écriture et la lecture.

¹³⁹ Des recherches en psycholinguistique et en sociolinguistique surtout mettent en évidence l'importance de systématiser en classe la réflexion sur le langage et la (les) langue(s) afin que les élèves prennent conscience de leur usage, de leur construction et de leur fonctionnement.

¹⁴⁰ En même temps, cette approche de l'environnement en tant que variable culturelle permet au plurilinguisme de s'intégrer de manière dominante au modèle interculturel du développement de la société.

¹⁴¹ « La pensée de Humboldt paraît être donc une source importante pour la genèse de la pensée de Chomsky » : <http://mikolka-inquiries.blogspot.com/2009/01/innisme-psychologique-ii-chomsky-et.html>. Il y a des références également dans l'œuvre d'Humboldt ainsi que des approches plus anciennes du phénomène langues.

D'autres réflexions tributaires suivront entre lesquelles la plus remarquable est celle des hollandais. D'après l'observation d'Essen nous constatons que très tôt, au début du siècle, ils ont contribué à la définition d'un champ de recherche pédagogique au sujet de la participation critique du locuteur au développement de la compétence langagière (linguistique). Il s'agit de l'une des lignes rouges qui fondent l'évolution et la progressivité du mouvement de base.

Des éléments fondamentaux essentiels, que l'on retrouvera plus tard aux fondements du mouvement des multilittératies, sont le fait que des fonctions cognitives de base comme celle de la comparaison et de la discrimination, dans un cadre de raisonnement, contribuent à une *prise de conscience croissante* de la part du locuteur et de la langue ainsi que de son usage avec comme résultat l'augmentation de confiance en lui-même et l'autonomie du contrôle de ses erreurs mais aussi de *la parole qu'il produit*¹⁴². Ces processus portent des effets sur la vie sociale de l'élève¹⁴³.

Cette position en faveur de l'utilisation fonctionnelle de la parole, révèle une position plus avancée de ce que constituait l'apprentissage de langues dans les modèles traditionnels grammatico-tractifs ; nous la retrouverons plus tard dans l'approche de *l'usage fonctionnel* de la langue ou CLA. Dans l'effort pour une communication efficace elle standardisera des attitudes langagières sociales négligeant plusieurs fois l'étude exhaustive du code langagier¹⁴⁴. Cependant, à cette époque-là, elle constitue une première reconnaissance du rôle structural des compétences que l'élève a développées dans sa langue maternelle et de son expérience du processus d'apprentissage ; les deux à la fois aident l'élève à développer une attitude critique. Suivant les recherches qui ont suivi dans le domaine de l'apprentissage de la langue

¹⁴² Cette position deviendra plus tard une raquette dans les réformes. Nous parlons de l'Usage de la Langue de Halliday.

¹⁴³ Voir également la réforme des Allemands qui a été reçue en tant que language liberation movement (Essen, 1997).

¹⁴⁴ L'exclusion de la métalangue grammaticale était le trait principal de la pratique communicative. Sa remise en place après les années 90 en association avec la promotion des stratégies d'apprentissage ont aidé pour que l'on puisse parler de l'éveil au plurilinguisme. Il a été dit : « Pas mal de fois les projets pédagogiques de l'Approche communicative tombaient dans des excès et des incohérences... La langue orale était tellement prédominante qu'elle occupait toute la place du cours de langue, au détriment de l'écrit et de la grammaire. En effet, à force de vouloir tout étudier en contexte en évitant les règles explicites, la grammaire était devenue quasiment inexistante ou étudiée brièvement et de manière superficielle. [...] Pour y remédier quatre compétences indispensables pour le cours de langue sont définies dans un ordre précis, à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale, et la production écrite. Ainsi, on met l'accent sur le principe d'une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu. S'ajoute également une cinquième compétence dite "méthodologique", qui rejoint l'idée d'autonomie et de centration sur l'apprenant. Ce dernier est encouragé à acquérir des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son apprentissage. Ainsi la grammaire retrouve sa place en cours de langue, dans le cadre d'une phase de réflexion en contexte et d'induction des règles syntaxiques» (Bailly - Cohen, 2009).

seconde, et de la troisième langue, ainsi que les recherches des Vygotsky et Bruner, nous nous demandons si nous ne nous retrouvons pas ici sur le chemin qui va nous mener au plurilinguisme éducatif et aux approches qui considèrent l'apprentissage de différentes langues par le même individu comme un continuum ; or, selon la psycholinguistique et la neurophysiologie ce continuum dispose des ponts entre l'acquisition/ apprentissage des langues étrangères.

Nous rappelons l'ouverture faite par Vygotsky dans son livre « Langue et Pensée » à propos du continuum des langues dans le répertoire langagier du sujet et de ses points de référence dans l'apprentissage d'une langue étrangère à mesure que la conscience augmente dans sa langue maternelle « . . . a child's understanding of his native language is enhanced by learning a foreign » (Vygotsky, 1986, p. 160 in Jessner, 2008).

Selon nous, il s'agit d'une ouverture précoce importante des mentalités de l'époque et les recherches qui suivront durant le siècle se placeront sur plusieurs niveaux. En résumé, se pose un continuum des questions qui aboutissent finalement à la recherche d'une manière critique d'apprentissage, ainsi qu'à la construction consciente de la relation de l'élève avec la langue.

La contribution de LA semble déterminante, déjà par le terme LA lui-même, pour l'intériorisation et la formation d'une attitude critique de la part de l'élève, pour sa distanciation du code et du contrôle de ses connaissances sur des critères qui émanent de l'ensemble de ses expériences langagières ; ces dernières ne peuvent pas concerner que la langue maternelle, bien au contraire, elles s'étendent sur tout le champ de la culture langagière de l'élève, considérant aujourd'hui qu'elles renforcent son sentiment langagier et contribuent à la construction progressive de sa relation avec la langue étrangère.

Il convient de signaler au passage que nous signalons que la pédagogie actuelle à travers l'approche cognitive et les théories socioconstructivistes, dans le cadre de l'« apprendre à apprendre » (Cyr, 1998) valorise le contenu de la LA et semble pouvoir analyser ses caractéristiques structurelles et valoriser ses sources théoriques. Pour cette raison, chaque enseignant qui dispose d'un esprit critique devrait se familiariser avec l'interprétation des différents modèles linguistiques ou théories comme celles-ci sont développées dans les programmes d'études.

Le profit de l'erreur par exemple, ou de l'interférence appartient à l'attitude positive de notre époque et se développe en parallèle avec l'approche communicative et les recherches sur l'apprentissage de la troisième langue. D'une manière générale, à travers la considération cognitive, des compétences (stratégies) du type méta seront certifiées dans le développement de la compétence langagière générale.

La notion de conscience Langagière LA s'identifie progressivement de plus en plus à notre conscience sous le terme méta- en tant que métalangue, méta-communication, méta-savoir. Ces approches seront renforcées par la contribution positive des recherches sur des sujets de bilinguisme relancés par la psycholinguistique.

En somme, nous constaterons que le modèle *communicatif* qui persiste depuis les années 80, représente en majorité notre modèle éducatif grec. Il faut aussi souligner le fait que CECRE fait avancer les compétences méta que l'élève développera lors d'une approche de grammaire métalinguistique; elle incite aussi à la suppression de l'obsession du *locuteur parfait* en surévaluant par contre l'interlocuteur efficace.

«Il ne s'agit plus de maîtriser parfaitement la langue cible avec un accent irréprochable mais avant tout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger. Ainsi le statut de l'erreur a évolué vers une plus grande tolérance.»¹⁴⁵ (op.cit. p. 3).

De même « L'élève, quant à lui, change également de statut: il se transforme en "apprenant" prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome. Dans cet esprit d'interaction et de centration sur l'apprenant, la dynamique de groupe est également considérée comme un facteur majeur de motivation pour l'apprentissage des langues.» (op.cit. p.4).

En fait, l'approche communicative recoupe en partie l'approche de Chomsky après l'intervention critique de Hymes selon qui la linguistique générative se complète dans le sens de la compétence communicative (compétence, performance, competence or proficiency¹⁴⁶); il s'agit d'une théorie à dimensions sociolinguistiques qui complète de manière dynamique le sens psycholinguistique de la compétence et libère la compétence langagière de son isolement des autres conditions cognitives et sociales¹⁴⁷.

¹⁴⁵ “S’inspirant du constructivisme et de la notion linguistique d’interlangue, on considère que l’erreur a également une fonction formative. L’apprenant construit progressivement son propre langage en se servant de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage. Le professeur détectant les erreurs peut également profiter de cette opportunité pour apporter un “feedback” (commentaire) constructif” (op.cit. 4).

¹⁴⁶ “Hymes (1972) as one of Chomsky’s critics found that Chomsky’s theory lacked the aspect of appropriacy and therefore suggested an extension of the theory of competence to include a theory of performance competence or proficiency. Consequently, Hymes introduced the notion of communicative competence, thereby adding a stronger sociolinguistic dimension to the psycholinguistic notion of competence in which verbal repertoire, linguistic routines and domains of language behaviour play crucial roles. This contrasts with the Chomskyan point of view, which posits linguistic competence in isolation from general cognitive conditions or sociolinguistic aspects” (Jessner, 2008b).

¹⁴⁷ La théorie de Chomsky à propos de compétences a été décrite par Jessner et Herdina et il y a des références analytiques dans le texte de Jessner (2008b).

De l'idée de Chomsky selon laquelle « il n'y a pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique "grammaire universelle" découlent les prémisses des théories constructivistes et des approches cognitivistes de l'apprentissage des langues. Ainsi apparaît le concept d'interlangue, basé sur l'observation de l'évolution du langage de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à sa maîtrise parfaite de la parole. L'enfant construit progressivement son propre langage en partant d'une phase de surgénéralisation des règles syntaxiques et en aboutissant petit à petit à une maîtrise ajustée de la parole. Ainsi ces nouvelles observations amènent à penser qu'il en va de même pour tout apprenant d'une langue étrangère qui, pour favoriser son apprentissage, doit construire progressivement son propre langage interne et évoluer naturellement en communiquant» (Bailly-Cohen, 2009).

Grammaire interne/externe : l'hypothèse d'interface et les apports des activités de grammaire métalinguistique

Une grande question qui se pose en méthodologie de didactique et laquelle constitue le moteur de base des approches de la didactique des langues c'est la confrontation de deux extrémités : d'un côté l'acquisition et de l'autre côté *l'apprentissage* en tant qu'*immersion*¹⁴⁸ dans une nouvelle langue. En fonction de l'une ou de l'autre position les différents courants théoriques bougent, communiquent ou se diversifient.

Même jusqu'à une période très récente (de 1980 à 2000) la didactologie a tenté d'examiner le degré d'efficacité de différents types d'approche didactique apprentissage/explicite ou acquisition de la langue¹⁴⁹ /implicite. Cela a des conséquences sur le rôle de la grammaire et donc sur le développement de la grammaire métalinguistique chez les élèves. Selon nos lectures « les versions de l'approche communicative par exemple, le foyer grammatical est plus ou moins important : selon la version orthodoxe ; de la première heure, inspirée par les travaux de S. Krashen la grammaire n'a pas de réelle utilité ; par contre, selon la version plus modérée, la grammaire est nécessaire et il fallait privilégier la qualité à la quantité et toujours en relation avec un besoin manifesté dans une situation de communication précise ».

Il y a donc un continuum dans l'apprentissage de la seconde, troisième langue, sur lequel nous nous déplaçons, en fonction de notre position envers les théories dynamiques du contact des langues à l'intérieur de l'élève (interlangue) et sur la base

¹⁴⁸ Dans le meilleur des cas les deux extrêmes collaborent. A notre époque, époque de l'éclectisme, l'objectif de la formation des enseignants est la construction d'une attitude réflexive, ainsi que sa formation sur l'identification et l'application d'un nombre d'activités. En effet l'enseignant devrait pouvoir exploiter les deux mécanismes d'apprentissage en fonction des besoins des élèves et de profiter du fond/capital linguistique que l'élève et la classe ont en commun.

¹⁴⁹ La question est décrite dans Hypothèse de l'interface whether there is any seepage between conscious and unconscious knowledge. (op.cit. Essen, p. 10).

des données de la recherche sur le bilinguisme et sur les stratégies des sujets bilingues (stratégie de transfert)¹⁵⁰.

Toutefois, d'une manière générale, ce qui est très important c'est le fait que toute cette problématique apparaît comme une autre lecture, qui permet le développement réflexif, une analyse et une réorganisation des produits d'apprentissage, qu'il soit examiné dans le cadre de l'acquisition de la langue maternelle ou dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère (avec toujours la question qui guette : à savoir si le cerveau fonctionne plus dans des conditions d'un apprentissage explicite (analytique, synthétique hypothético-inductif ou déductif), ou plutôt dans des conditions subconscientes (à quel point et avec quel succès?).

Et ceci car, comme il a été admis par la science de la neurophysiologie et de la psychologie «... human learning can take place implicitly, explicitly, or, because we can communicate using language, it can be influenced by declarative statements of pedagogical rules (explicit instruction). These modes of learning apply to differing extents in all learning situations. There are at least some mutual influences in their development too. Consider, for example, that from implicit to explicit knowledge: although in native language acquisition implicit learning is primary, the development of self-awareness allows reflective examination, analysis and re-organization of the products of implicit learning, resulting in redescription at a higher level and the formation of new independent and explicit representations» (Ellis, 2008) .

Dans cette phrase, le lecteur reconnaîtra aussi le caractère conciliant des deux extrémités, puisque nous entrons dans la logique des modèles dynamiques et de l'association de systèmes. Il s'agit d'un raisonnement posé assez tôt par les hollandais, presque précurseurs, soutenant que ce qui est essentiel c'est la *manière avec/par laquelle nous apprenons* puisqu'elle est de par sa nature éducationnelle. Or, cette manière influence tous les niveaux de comportement et de compétences qui peuvent être éduqués chez l'homme.

Cette position va être développée à notre époque puisqu'aujourd'hui la notion de compétence acquiert une importance centrale dans notre éducation ; la compétence semble être le produit d'une interaction qui s'élargit continuellement entre l'individu et un texte [keimeno] social. Dans ce sens là les compétences, micro ou macro, se construisent avec comme critère de base l'attitude critique du participant et son rôle actif distingué.

C'est la raison pour laquelle le terme *multicompetence approach in language proficiency* nous semble familier en tant que terme qui remplace celui de compétence langagière d'une part, mais, selon nous il peut remplacer la notion de la LA quand

¹⁵⁰ D'après Baker on peut avoir des transferts sur le plan de la lexicologie, de l'acquis de la lecture et de l'écriture, tandis que certaines règles d'orthographe ou de syntaxe restent bornées dans les limites de langues. (Baker, 2001 : 497-98).

celle-ci est utilisée de manière restreinte pour exprimer seulement la relation spontanée que le sujet a développée une fois avec sa langue maternelle.

2.3 De Language Awareness à un modèle de didactique de langues plus élargi

Revenons maintenant à la partie historique de l'évolution théorique du courant de la prise de conscience langagière/LA afin de connaître les facteurs particuliers et les perspectives introduites dans la réflexion des théoriciens de sorte que nous comprenions mieux le modèle dynamique plurilingue auquel nous ferons largement référence par la suite¹⁵¹. Dans la discussion, nous introduisons le paramètre de **l'idéologie**, implantée par les réformateurs allemands lorsqu'on parle du rôle social de l'enseignant et de l'éducation des élèves «about the ideological and practical nature of dubbing particular language varieties appropriate or inappropriate for particular contexts and purposes. They should provide their pupils with the linguistic tools to effectively exercise their citizenship.» (Essen, 1997).

Pour ceux qui suivent l'évolution du Conseil Européen sur les questions linguistiques et de politiques éducatives, la corrélation de la LA à cette époque-là, dans un cadre socio-idéologique élargi a constitué manifestement un pas important.

L'approche pluraliste qui est similaire à l'Eveil aux Langues est apparue en 1954 dans le titre de l'ouvrage de Stutterheim (langage awareness and langage mastery) in Essen (1997). L'auteur posait un problème relatif à "whether in the teaching of reading the explicit attention given to language structure has any positive effect on the pupils interpretation of what they read and , if so, how this knowledge of grammar can be brought to bear on the pupils' linguistic competence."

Beaucoup plus tard, Françoise Armand mènera des recherches à l'aide de matériel pédagogique avec son équipe au Canada, pour examiner à quel point l'Eveil aux Langues peut influencer la littératie des élèves dans des environnements défavorisés, alors que De Pietro avec son équipe en Suisse abordera surtout la grammaire métalinguistique dans le curriculum scolaire et enfin, Wrembel (2003) développera un modèle orienté vers la méta-capacité d'acquisition phonologique dans l'enseignement/apprentissage de la seconde langue.

Plusieurs recherches, avec comme point commun le développement des compétences métalangagières, dans le sens de faire l'élève distinguer la forme du sens pour pouvoir ensuite gérer les langues, sont mentionnées dans la rétrospection qu'opère Jessner (2008b). Là, on se réfère largement à l'ensemble des sous-compétences qui composent organiquement selon les auteurs français, une compétence plurilingue.

¹⁵¹ Comme toute action éducative il y a un ensemble de facteurs qui émergent et semblent interagir (théorie systémique). Dans notre cas, ce sont les paramètres idéologiques, techniques, sociaux et psychologiques qui retrouvent leur place en LA pendant la durée d'un siècle.

Pendant les années 60, nous voyons que les chercheurs russes, opérant surtout une approche psychologique aux questions de l'apprentissage langagier, soulignent le rôle important de l'enseignant dans l'apprentissage des langues. L'approche didactique est surtout méta-grammaticale (aussi strict que ce terme puisse paraître à l'époque¹⁵²) dans le sens de l'apprentissage de la grammaire à travers l'enseignement d'activités grammaticales. Parlant d'une manière générale, et selon Essen, pour les chercheurs soviétiques, ce qui dominait c'était "the principles of the learner's conscious grasp of the language structures involved in carrying out a speech act"¹⁵³.

Depuis 1960 commencent à apparaître les modèles les plus modernes qui provoquent des réformes dans le domaine de la didactique de Langue/s du type Usage fonctionnel de la langue et approche Communicative. Nous avons déjà fait référence à Halliday et à son disciple Fairclough. Leur réforme en didactique de la langue maternelle a été en Grèce la seule proposition cohérente et d'avant-garde, insérée par Charalampopoulos et Chatzisavvidis (1997) (références relatives à leur bibliographie) dans les années 80. La proposition était le produit d'une recherche universitaire qui a été réalisée par les deux linguistes et leur équipe d'enseignants dans le cadre d'une recherche-action et qui visait à insérer dans l'approche structuraliste dominante à l'époque, la méthode communicative. Il s'agit du modèle fonctionnel.

L'idée centrale de l'approche fonctionnelle consiste à faire que l'élève comprenne et que l'enseignant ait conscience du rôle social de la langue ; de plus, l'approche fonctionnelle travaille sur la construction d'une attitude chez l'enseignant telle que Doughty nous la transmet "to develop in pupils and students awareness of what language is and how it is used and at the same time to extend their competence in handling the language" (Doughty et al., 1971 : 8-9, in Essen, 1997).

Cela nécessite une prise de conscience de la part de l'enseignant mais également de la part des parents, de la manière dont l'enfant utilise la langue, et de l'attitude que l'école devrait adopter. Selon le théoricien de notre approche de l'Eveil aux Langues, l'attention devrait se donner : to language interact to affect learning, (Hawkins, 1984, p. 8-9 in Essen). Quant à la dynamique parentale et à l'environnement familial par rapport à la langue maternelle il y a pas mal de recherches parallèles à l'époque, aussi bien en Angleterre, d'où arrivera un peu plus tard la proposition de l'insertion de la LA dans les curricula, qu'à d'autres sociétés. Les raisons étaient l'échec et la fuite

¹⁵² Brennecke relate que : « La conscience linguistique ou métalinguistique se rapporte à la capacité de réfléchir sur la nature et la fonction du langage. La langue devient objet de réflexion, et ne sert plus uniquement comme un système visant à la compréhension et la production de textes : C'est ainsi par exemple qu'un énoncé qui a échoué dans son intention communicative peut être corrigé ou retiré sans que l'aptitude à verbaliser les règles sous-jacentes soit pour autant présente. Et d'autre part, réciter des règles métalinguistiques ne témoigne pas nécessairement de la présence d'une conscience linguistique », in *Eveil au langage*, p. 111-112.

¹⁵³ C'est la raison pour laquelle ils ont brisé le savoir grammatical en trois phases (Essen, 1997).

scolaire, et les recherches ont pu révéler une relation symétrique entre l'environnement familial et le progrès de l'enfant à l'école, ainsi que la signification de la langue maternelle dans son progrès scolaire.

Nous citons la problématique d'Hawkins afin de laisser apparaître l'orientation de la didactique vers le paysage sociolinguistique de la classe, puisqu'il est évident que ce dernier influence l'enseignement scolaire et contribue à l'application plus ou moins efficace des programmes analytiques. Cela arrive à travers le stimulus émotif que provoque la langue maternelle dans la construction de l'identité de l'élève et aux outils de son apprentissage, de même qu'à l'efficacité de la manière avec laquelle il devient capable de mobiliser les sources intérieures d'expérience et le savoir dont il dispose¹⁵⁴.

«What would this new element do?¹⁵⁵ It would provide a common ground for discussing language issues in a common vocabulary this bridging the gap between English, ethnic-minority; other tongues, foreign languages (including dead languages) and English as a second language. It would offer a forum in which language diversity could be discussed, so that linguistic prejudice and parochialism could be challenged. On top of that it would seek to give learners confidence in grasping the formal patterns in language, especially as such insight had been shown to be a key element in foreign-language learning aptitude” (Essen, 2008).

Ces positions s'appuient sur les positions révolutionnaires de Peel and Lambert qui introduisent “...a rather enthusiastic attitude towards bilingualism, following a *detrimental phase which described the bilingual as cognitively handicapped (!) and a neutral phase where no differences between monolinguals and bilinguals were reported*”.

En même temps, ils préconisent le renforcement de l'ensemble de la compétence langagière de l'élève en activant et en intégrant toutes ses (sous)capacités langagières situées dans son répertoire linguistique. Ils préfigurent aussi les travaux de Hamers and Blanc (1989, p. 50) qui “... published a list of the cognitive benefits of bilingualism, including a variety of metalinguistic tasks which all function at the higher *level of creativity and reorganization of information. Translation, a natural characteristic of bi- and multilingualism, which was described as a 'composite of communicative and metalinguistic skills—skills that are 'translinguistic', in the sense*

¹⁵⁴ Comme le constatent Essen et Hawkins, il arrive à une considération plus large de la prise de conscience Langagière, n'envisageant pas la langue simplement en tant que système mais considérant sa fonction socioculturelle comme Royen l'avait fait en 47.

¹⁵⁵ Parlant de la LA intégrée dans les programmes scolaires. Les propositions d'Hawkins pour la LA seront développées également au chapitre suivant dans lequel on se référera aux compétences multilingues et à la LA.

that they are not particular to any one language' by Malakoff and Hakuta (1991, p. 142), also has to be included in a comprehensive listing".

Pour la réalité éducative grecque des années 90, les propositions de Charalampopoulos et de Chatzisavvidis situées à un autre niveau, au niveau du texte [keimeno] (pluriel et diversifié), introduisent l'élève à la multimodalité de la langue et à la notion de la textualité de sorte que la didactique de la langue scolaire se trouve élargie ; c'est sans doute une intervention qui a influencé aussi bien les conceptions des enseignants que les idées des enfants concernant le rôle social de la langue et sa propre participation à la dynamique sociale de la langue.

Ce n'est pas par un hasard si Chatzisavvidis a travaillé sur l'enseignement de la langue grecque en tant que langue seconde dans la minorité musulmane essayant de promouvoir l'approche communicative dans l'enseignement de la langue scolaire. Avec la même volonté démocratique il a tenté d'organiser les programmes linguistiques dans les écoles de deuxième chance. La suite de ses recherches nous la retrouvons, dans son cours universitaire qui traite des multilittératies/littératie multiples, un cours introduit dans la formation des enseignants du préscolaire. Comme nous nous intéressons à des matériaux éducatifs que nous considérons promouvoir le développement de la conscience aux stratégies langagières d'apprentissage, le travail sur les multilittératies apparaît comme un élément constituant de l'éducation plurilingue.

Dans un tel environnement éducatif et face aux programmes de la réforme grecque, avec les objectifs et les tendances théoriques qu'ils véhiculent, la question qui se pose est la suivante : pourrait-on prétendre que nous avons affronté les conceptions stéréotypées et les représentations des enseignants et des parents mais également de l'école en matière de la didactique langagière?

Où en sommes-nous ? A quel point la didactique de type monolingue et l'approche strictement structurelle ont-elles changé depuis les années 70 en Grèce? Car, comme on l'a déjà mentionné, basée sur les convictions du courant Teacher cognition et ayant constaté durant notre formation des stéréotypes profonds sur ce que constitue métalangue et compétence méta-grammaticale de l'enfant et didactique langagière, nous devrions aider l'enseignant à constater les courants souterrains qui guettent, aussi bien en lui-même que dans les activités des livres scolaires ; il faut voir le degré de l'influence qu'il a reçue et qui filtre ses pratiques en direction de trois axes : la façon de concevoir la didactique des langues en général, la façon dont il considère que les élèves apprennent, la priorité qu'il a donné à la langue maternelle et à la langue scolaire.

Y-a-t-il une interaction et à quel point? À quel point un acte didactique reste démuné de contenu social et politique ? C'est-à-dire, à quel point peut-on soutenir que comme enseignant nous ne réalisons pas d'actes politiques qui se succèdent. La problématique ci-dessus n'est pas loin de ce qui a été déjà dit, car notre souci est ce

que peut apporter une formation à la littérature critique plurilingue à travers l'analyse, l'observation, l'interprétation et l'intervention créatif de l'enseignant dans la classe à l'aide du matériel de l'Eveil aux langues¹⁵⁶.

La responsabilité formative envers les enseignants s'est vue renforcée depuis 1990, quand Ronald Carter (1994) a posé à la fois des questions de linguistique éducative et de programme analytique, de plurilinguisme, de sociolinguistique de compétences langagières et de compétences d'alphabétisation. Il est très important pour notre recherche dans le domaine de la formation qu'il y ait des propositions à soumettre dans la formation des enseignants assumant l'ensemble des savoirs sur la didactique des langues ; des propositions qui puissent intégrer de manière dialectique et exploratoire pour les enseignants « des connaissances au sujet de l'interface, des méthodologies de la LA et des connaissances sur la Langue, ainsi que des idées sur la relation de la didactique des langues avec la Conscience Langagière Critique/LA ». Carter considère que son livre *KAL and the curriculum* "favorise l'apprentissage expérientiel, la découverte et la réflexion sur la langue" (Essen, 1997). De plus, il souligne le contact des enseignants avec les parents à travers des références communes sur l'exploitation et le développement langagier des élèves.

Tout au long de notre formation, nous avons pris conscience que la formation d'une attitude critique et réflexive face à la langue, sa didactique et sa place dans la construction d'une identité sociale passe aussi par les parents, comme ils constituent des facteurs dynamiques dans l'acquisition et apprentissage de la langue maternelle et des autres langues par l'enfant. Sous la direction du professeur M. Chatzisavvidis nous avons pu réaliser¹⁵⁷ un projet pilote dans le cadre d'une recherche action concernant la rédaction d'un questionnaire qui a permis aux enseignants de retracer eux-mêmes les difficultés des parents dans l'apprentissage des langues d'accueil ; chaque enseignant a été invité à rédiger son propre questionnaire en fonction des informations qu'il voulait avoir sur les langues maternelles des enfants. Cela a mener les enseignants à relever leurs propres critères d'évaluation des fautes de langue, de négocier éventuellement ces critères et dans certains cas de les remplacer par une autre conception de ce qui constitue une erreur. De plus, les enseignants ont considéré le projet comme une opportunité pour prendre conscience du mécanisme et des stratégies des enfants bilingues (interférences, généralisation...)¹⁵⁸. A mi-parcours les

¹⁵⁶ Des questions avaient été posées dans les premières rencontres et des discussions collectives ont été mises en place avec les enseignants ; par cela nous avons voulu noter le développement éventuel et les transformations réalisées pendant la durée de notre recherche action.

¹⁵⁷ Chatzisavvidis, Moutzidou, 2010 pour le cours *Plurilinguisme, codes et dialectes* dans le cadre du Master 2 de l'Université Aristote de Thessalonique : Pédagogie de l'Intégration.

¹⁵⁸ Pour plus d'informations voir notre recherche menée dans le cadre du cours *Plurilinguisme, code, dialectes* par une équipe d'enseignants/es sous notre direction. Le responsable du cours a été M. Sofronis Chatzisavidis.

enseignants vivaient une expérience différente puisque c'était la première fois pour certains d'entre eux qu'ils étaient en contact avec des langues d'immigration.

La remarque d'Essen (p. 9) sur Halliday qui avait considéré que des approches d'une telle sorte concernaient un usage fonctionnel de la langue semble une chose importante. En effet, elle recoupe notre conviction qu'une formation de telle ampleur avec une thématique telle que la nôtre pourrait progresser dans le curriculum langagier grec puisque celui-ci est basé sur l'approche fonctionnelle. Or, notre proposition pour une formation à des questions de littérature multiple, plurilingue à travers le matériel de l'Eveil aux Langues pourrait contribuer à la mise en place d'un modèle plus dynamique que celui en cours, le modèle plurilingue d'enseignement des langues. Nous proposons celui-ci car nous considérons qu'effectivement l'approche fonctionnelle de la langue qui se présente, liée graduellement avec LA dans la bibliographie américaine a comme objectif la création d'une attitude sociale critique envers la langue, alors qu'elle tient un grand intérêt pour les variations langagières.

Plus loin encore, un enseignement de langue devient plus interculturel au sens large du terme lorsqu'il vise à la formation d'une attitude critique et à l'approfondissement de la multimodalité de la communication. L'idée porte sur le 4ème pôle des approches plurielles dont l'Eveil aux Langues fait partie intégrale, celle de l'approche interculturelle. Elle constitue une sorte de cadre pour les trois autres versions de la didactique du plurilinguisme (la didactique des langues intégrées, l'intercompréhension des langues, l'approche interculturelle, l'Eveil aux Langues¹⁵⁹).

Dans la bibliographie américaine de l'époque à laquelle nous avons fait référence plus haut, l'ouverture de la didactique de langues vers un modèle plus réflexif qui concernait à la fois l'élève et l'enseignant a été facilité par l'apprentissage critique de la grammaire. Nous voyons des termes comme *grammatical consciousness-raising* dans le sens du processus de la prise de conscience des mécanismes grammaticaux (Rutherford, 1987) ; cela signifie que l'apprentissage de la langue aborde la prise de conscience du processus alors qu'il s'éloigne des comportements mécaniques que désignait l'approche comportementale /behaviorale.

Cela insère la notion des stratégies d'apprentissage (que l'on a choisi d'analyser en relation avec les apports métacognitifs de l'innovation Eveil aux Langues) dans un paradigme éducatif renouvelé du type apprendre à apprendre. Cette position est renforcée par des chercheurs comme McCarthy and Carter, 1994 (in Essen, 1997, p. 9), qui soutenaient une flexibilité dialectique dans l'application des curricula ; ils évoquaient que les syllabus grammaticaux devraient représenter un processus dialectique et non une application en sens unique.

¹⁵⁹ Candelier donne plus de détails dans son texte « Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme » (2008).

Depuis les années 90 nous avons un vrai changement dans la position des chercheurs qui étudiaient l'approche de LA en rapport avec les effets positifs du bi/plurilinguisme dans les compétences méta-langagières et métacognitives des élèves (traitées d'ailleurs par LA). On commence à voir clairement la relation de LA avec un ensemble de compétences langagières et communicatives qui émergent, se renforcent, s'élargissent, se nourrissent mutuellement, s'adaptent, se maintiennent ou s'affaiblissent graduellement à travers le contact des langues qui a lieu à l'intérieur du locuteur. Il s'agit au fond d'une compétence plurielle qui comme nous l'avons dit, acquiert son ampleur dans la théorie de la multilittératie critique.

Le sous-chapitre qui suit, se réfère aussi bien à cette compétence langagière plurielle qui est symétriquement liée à la conscience langagière critique et la multilittératie critique ainsi qu'au modèle d'application de la théorie des systèmes dynamiques dans le domaine du plurilinguisme afin de relever un continuum de questions théoriques dans le domaine de la grammaire métalinguistique ; de plus, nous avons voulu présenter de manière combinatoire les questions de l'apprentissage des langues, à savoir les phénomènes de l'interface, le savoir implicite/explicite.

Pour le moment, complétons cette présentation théorique de LA, après 1990, car il est intéressant de voir que pour la psychologie développementale en ce qui concerne la langue et son usage (Gombert, 1992, p. 13 in Jessner, 2008a), les activités méta-langagières font partie de la métacognition, offrant au locuteur la possibilité d'autorégulation et d'autocontrôle et par conséquent, renforçant ses stratégies d'apprentissage. Jessner dans son article estime que le modèle de Karmiloff-Smith's RR (Representational Redefinition), en 1992, avait exercé la plus grande influence sur le champ scientifique correspondant. Le modèle tente d'expliquer *l'émergence de l'accès conscient à la connaissance et à son assimilation par l'enfant*.

Enfin, on doit se référer aux travaux de Bialystock (2001) puisqu'elle traite de la résultante méta-langagière de la compétence bilingue ainsi que de Baker pour le fait qu'il focalise plus sur le processus et donc sur ce que l'on comprend par le terme éveil et prise de conscience que sur le résultat produit.

2.3.1 Le plurilinguisme fruit de *l'arbre cognitif* et nouveau modèle de la didactique des langues ?

2.3.1.1 Le cas de l'Interface, le modèle plurilingue et la compétence de la littératie multiple en LA. Les tendances contemporaines

Supposons que les langues, dans l'esprit de l'homme, sont l'extension l'une de l'autre

ou que nous faisons des bonds d'une langue à l'autre¹⁶⁰?
« Une personne est plurilingue si par rapport à un nombre donné de langues, elle a
appris à franchir le **seuil** de ces différentes maisons linguistiques ». *Christ(2001) in Neuner(2005) p.18*

Au chapitre précédent, nous avons tenté de suivre LA dans son évolution notionnelle, de discerner les fils rouges et de révéler quelques aspects qui touchent les différents champs de la linguistique, de la psychologie développementale et de l'éducation. Nous avons essayé, indirectement, de montrer ces éléments qui permettraient par la suite à l'enseignant d'attester de la convergence que nous détectons entre la philosophie et la méthodologie qui caractérise tout le champ psychosocial et cognitif de l'Eveil aux Langues.

Toutefois, dans la logique d'une restructuration et d'un enrichissement de la formation des enseignants, nous jugeons opportun tout d'abord d'approfondir les aspects contemporains des sciences naturelles et sociales, essentiellement en neurolinguistique et en racines biologiques de la cognition et de la langue, afin de comprendre les théories psychologiques, socio-psychologiques et pédagogiques des modèles contemporains dans l'éducation au plurilinguisme.

Ceci nous permettrait de saisir des approches concernant l'apprentissage qui soient plus holistiques et qui favorisent des phénomènes complexes comme celui du plurilinguisme et, par conséquent, de traiter le courant de LA de manière plus élargie c'est à dire sur plus d'une langue à la fois. De plus, nous tenterons d'étudier le plurilinguisme en tant que capacité qui, de par sa nature, constitue une complexité puisqu'elle présente des caractéristiques d'organisation et de systémicité ; il s'agit d'ailleurs de suivre les intérêts du Conseil de l'Europe pour la didactique des langues dans l'éducation scolaire.

Une caractéristique de cette éducation c'est le caractère de plus en plus holistique dont nous approchons le bi/plurilinguisme et ses phénomènes ; la démarche indiquée semble suivre de près le nouveau *paradigme de théories des systèmes dynamiques*. Notre hypothèse est que comme les champs scientifiques impliqués forment les idées contemporaines sur l'apprentissage et le développement cognitif de l'individu, le plurilinguisme faisant partie du développement cognitif est à lui seul un phénomène complexe¹⁶¹ qui ne concerne pas uniquement la partie technique de la langue ; par

¹⁶⁰ La question est liée à la façon dont nous concevons la notion d'inné : nous concédons la présence d'indices pour l'émergence et l'expansion des systèmes non manifestés (*μη εκδηλωμένων*), que l'univers est fondé sur des systèmes, à savoir sur des opérations à caractère systémique et sur des processus à travers lesquels les espèces s'adaptent en partie (systèmes ouverts et auto-poétiques selon Varela et Maturana) et survivent, incorporant d'autres éléments ou comportements.

¹⁶¹ Au niveau métaphorique la didactique dans la classe manifeste la même complexité. Baker relate à propos de cette complexité que « les conflits internes de l'individu, la compétition complexe avec de multiples pressions et stimuli, les recettes individuelles, nombreuses et variées, de réussite et

contre il s'implique dans la dynamique psycho-cognitive du sujet, il le forme et le développe.

Comme Cook le mentionne également à l'occasion de la compétence langagière, ainsi que Varela, concernant la position scientifique contemporaine envers le savoir, nous dirions que l'approche holistique d'un phénomène, à travers une multitude de champs scientifiques pourrait nous aider à comprendre la fonction du cerveau et de là, le processus cognitif.

Nous constaterons que selon certaines approches, comme le modèle cognitif de Varela et de Maturana, il y a une redéfinition des notions savoir, mémoire, système, organisme, individualité (moi/ego) ; une nouvelle réflexion s'articule sur tous les champs et donc sur le domaine du langage aussi. Il y a surtout un changement de *Paradigme* dans la manière dont les organismes et les systèmes évoluent. C'est-à-dire qu'il y a une forte tendance dans le domaine de la formation des représentations de rejeter ou au moins de négocier la bipolarité : stimulus externe, représentation du savoir d'un côté et émergence interne, explicitation et prise de conscience de l'autre. Il est plus en vigueur que le modèle du saut¹⁶².

Une rupture forte apparaît avec le modèle représentatif de l'évolution linéaire¹⁶³, comme il semble ne pas y avoir finalement de prévisibilité au sein des stratégies d'un système, d'un organisme qui se trouve dans un processus dynamique d'adaptation à son environnement voulant conserver son autonomie et sa diversité à la fois. Ce modèle scientifique des systèmes dynamiques d'adaptation favorise des tactiques et des stratégies dans l'éducation plus complexe et dynamique et c'est la raison pour laquelle nous concédons au modèle dynamique de plurilinguisme posé par Jessner et soutenu dans la biologie et l'éducation par Varela et Maturana.

Plus précisément, nous nous demandons comment se forme l'évolution des théories cognitives, de la neurophysiologie, de la psycholinguistique et de ses effets sur la linguistique et la didactique dans le sens des théories dynamiques des systèmes et des nouveaux modèles gnoséologiques ?

Comment définir la compétence plurilingue ou la littératie multiple en redéfinissant le courant de LA ?

Quels phénomènes du bi/plurilinguisme sont évalués de nos jours de manière différente et vers quelle direction ?

Quels sont les axes du modèle plurilingue de l'Eveil aux langues, issus des modèles précédents?

d'échec, [...] l'environnement complexe et les résultats des situations qui durent plus ou moins [ne peuvent pas] figurer dans un modèle » (Baker, 187).

¹⁶² Ceci est valable également pour les approches méthodologiques de Kuhn.

¹⁶³ Ce que par ailleurs prétendait l'approche dans la compétence langagière de Chomsky.

En quoi peut aider une réévaluation de l'hypothèse de l'Interface, de l'interdépendance ?

Est-ce que les deux phénomènes à la fois, l'acquisition d'une part comme phénomène qui, selon Krashen, est plutôt un processus inconscient, et l'apprentissage d'autre part qui est un peu plus conscient, sont complètement distingués entre eux ou bien le savoir appris peut se transformer en savoir acquis?

Ceci est important car dans le cas d'une réponse positive, des outils innovateurs du type *Eveil aux Langues* peuvent contribuer au processus de contrôle (moniteur selon Krashen) de même que sur l'équilibre entre savoirs implicites/explicites.

Baker (op.cit. p.194), se référant aux critiques du modèle de Contrôle Interne, mentionne que les théoriciens soutiennent qu'à partir du moment où le savoir acquis en langue étrangère se met en application, il peut atteindre le niveau de l'automatisation (pareil à la langue maternelle), ce qui équivaut au savoir appris, puisque ce savoir sera disponible dans la discussion spontanée « inconsciente »¹⁶⁴.

Nick Ellis soutient : «In cognitive neuroscience, [...] triangulated the findings of earlier cognitive neuropsychological studies of brain areas involved in implicit and explicit memory. Subsequent improvements in the temporal and spatial resolution of these techniques afforded much more detailed descriptions of the dynamics of brain activity, promoting a shift of emphasis from knowledge as static representation stored in particular locations to knowledge as processing involving the dynamic mutual influence of interrelated types of information as they activate and inhibit each other over time».

Ellis confirme que « [...] , in the latter part of the twentieth century, research in these various disciplines converged on the conclusion that explicit and implicit knowledge of language are distinct and dissociated, they involve different types of representation, they are substantiated in separate parts of the brain, and yet they can come into mutual influence in processing. With regard to language pedagogy, there is now greater consensus in the acknowledgment of the separable contributions of explicit and implicit language learning, and it is more usual to hear of the necessity of a balanced learning curriculum that provides opportunities for meaning focused input, meaning-focused output, form-focused learning, and fluency development (McGroarty, 2004). Nevertheless, there is still considerable work involving the particular details of how different tasks encourage the use of different aspects of

¹⁶⁴ La critique concerne l'opinion de Krashen au sujet de la relation qu'il peut y avoir entre l'apprentissage et l'acquisition. En tant que notions, l'apprentissage correspond à l'acquisition efficace des langues à travers des expériences que procure l'école, alors que l'acquisition comprend l'acquisition naturelle de compétences à travers des capacités précises (Baker, op.cit.192).

language, how this processing encourages different learning outcomes, and how they should be structured, sequenced and co-ordinated» (Ellis, 2008).

Dans ce cadre là, nous considérons les phénomènes langagiers qui apparaissent dans le bilinguisme croissant¹⁶⁵ (tels que l'interférence ou le transfert) comme des éléments constitutifs dans l'apprentissage des langues étrangères, ainsi que comme un *langage procédural* (LA)¹⁶⁶. Le tournant de la recherche dans le domaine du bi-trilinguisme, sur des questions relatives à la partie méta-langagière et, par conséquent, au renforcement de LA dans la direction du savoir procédural est clair dans des recherches comme, entre autres, celle de Baker, (2006, p. 156) *whose recent work on the development of bilingual thinking has focused on the process rather than the product of thinking and Bialystok who focuses on analysis and control as the metalinguistic dimensions of bilingual proficiency* (Jessner, 2008a).

Aujourd'hui, nous constatons que la manière négative dont nous considérons le bilinguisme était due, entre autres, à un modèle de compétence langagière plutôt monolingue, qui donnait une emphase sur l'idée que la langue maternelle se développe à travers de compétences innées, qu'elle est native et singulière en son acquisition. Potentiellement, les phénomènes du bilinguisme pouvaient perturber l'imperturbable (re) *présentation* de la langue maternelle à l'intérieur du locuteur

Une part de cette optique est due à la façon dont nous concevions la compétence langagière. Pour certains chercheurs modernes il y a un lien non avoué avec les approches de Chomsky ; il est vrai que ses théories sont complétées aujourd'hui, par les théories dynamiques des systèmes.

Autrement dit, par rapport à la première formulation de Chomsky au sujet de ce qui forme une compétence langagière Jessner soutient que « *The concept of language competence which was introduced into linguistics by Chomsky (1965), who was one*

¹⁶⁵ Nous faisons référence au bilinguisme en tant qu'une variante du plurilinguisme selon Jessner, Candelier.

¹⁶⁶ Il ne faut pas être étonné qu'ayant chacun formé une posture théorique face au processus de l'apprentissage, une identité sociale, des aspirations dans l'éducation, nous considérons certaines réformes éducatives plus ou moins cruciales et donc nos ouvertures théoriques sont plus ou moins flexibles. Personnellement portée vers la singularité de chaque système de la pensée humaine et de ses limites fragiles qui protègent son autonomie, nous avons choisi de travailler sur deux niveaux à la fois et avec des qualités similaires. Tout d'abord, c'est le niveau sur lequel nous avons tenté de fonder un modèle de formation, la participation individuelle se nourrissant et étant nourrie par l'interface collective. De même, sur le niveau du support pédagogique le matériel du plurilinguisme Eveil aux Langues ainsi que le modèle dynamique du plurilinguisme que représentent et constituent à eux seuls le contact, la singularité et l'interface de codes différents et par conséquent facilite l'éveil de l'enseignant à la complexité d'une classe, le contact des langues et de leurs cultures. C'est pour que l'on puisse ressentir l'analogie qui existe toujours entre réformes éducatives et changements psychosociaux.

of the first linguists to develop an explicit theory of competence. His theory of competence can be seen as marked by two characteristics:

- he distinction between native speaker competence and native speaker performance
- he assumption that competence is not immediately accessible to the native speaker.

Chomsky était concerné par ceci: “*Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors in applying his knowledge of the language in actual performance*”(in Jessner, 2008b).“*linguistic competence is understood as concerned with the tacit knowledge of language report , but necessarily implicit in what the (ideal) native speaker listener can say*” (Herdina and Jessner, (2002, p. 31) state that although it was never explicitly stated by Chomsky, it can be assumed...that the native speaker and her/his innate faculties are necessarily monolingual”.

Aujourd’hui, notre conception de ce qui constitue une compétence langagière est transformée grâce à l’introduction d’une conception holistique des langues à l’intérieur de l’individu, de la complexité qui lie les langues et du continuum qui existe entre les langues. Comme Candelier le soutient nous ne pourrions pas avoir LA si non par plusieurs langues à la fois. Nous ne pouvons pas apprendre vraiment une langue si nous ne passons pas par plusieurs langues à la fois.

Finalement, toute la linguistique éducative et la didactique vue comme un *faire explicite situé* n’est qu’un long dialogue entre LA/langages awareness, l’enseignant et l’enseigné. La didactique des langues a été d’ailleurs facteur de grands bouleversements dans l’apprentissage, la démocratisation du savoir et la cohésion sociale.

2.3.1.2 Le modèle dynamique plurilingue de Jessner – Herdina

Tous les précédents nous ont aidés à esquisser le paysage didactique contemporain dans l’enseignement/apprentissage des langues avec un intérêt particulier pour les phénomènes complexes des langues en contact dans l’individu. Nous avons travaillé à relever les alliances entre LA et Eveil aux Langues, les fondements théoriques et les paradigmes, le but et les finalités, la réalité sociale qui y correspond, les contextes et les portées, les approches, les valeurs, les schèmes, le traitement, les fonds, les théories, les valeurs, les conditions et les cadres théoriques qui correspondent à chaque mouvement.

Nous avons essayé de démontrer le cheminement de la science linguistique vers des niveaux toujours plus complexes et cela apparaît clairement dans les descriptions des méthodes didactiques. Pourtant avant de finir ce rapport concernant le cadre théorique de l'Eveil aux Langues nous souhaitons pénétrer un peu plus dans le cœur du modèle dynamique du plurilinguisme qui nourrit cette innovation. Nous avons donc, choisi de présenter certains des axes et des perspectives de ce modèle. En réalité, nous n'ignorons pas qu'un vide théorique couvre la formation des enseignants grecs concernant ce type de savoirs. Ainsi contre le risque d'être accusée d'en dire trop nous avons choisi de donner les éléments qui suivent. Nous développons le modèle dynamique de Jessner-Herdina partant de l'hypothèse de l'interface et de ses effets sur les modèles didactiques des langues.

Historiquement la première rupture importante avec la conception consolidée de la didactique de langue étrangère connue en tant que modèle «Traditional grammar translation foreign language (FL) instruction» survient pendant la deuxième guerre mondiale avec le modèle «audiolingualism» et plus récemment avec le modèle d'approches «naturelles ou communicatives»¹⁶⁷. Il s'agit de l'approche communicative de la langue basée plutôt sur l'apprentissage indirect, naturel de la langue. Les modèles ci-dessus se sont basés à l'excès sur deux approches¹⁶⁸ apparemment¹⁶⁹ différenciées dont l'opposition forme la fameuse Interface hypothesis avec comme théoricien principal Krashen. Krashen soutenait qu'il n'y a pas d'interface entre savoir indirect et inconscient et savoir conscient qui s'acquiert par l'apprentissage conscient. Nous faisons référence au cas de Krashen car il est intéressant de voir la manière dont le modèle actuel du plurilinguisme¹⁷⁰ tente d'ajuster les deux extrémités

¹⁶⁷ La différence de la méthode communicative avec les autres méthodes consiste à la place que celle-ci accorde au phénomène de l'interface.

¹⁶⁸ L'auteure considère cependant qu'une approche plus ouverte de la méthode communicative au sens de Nick Ellis, essaierait d'adapter dans la méthodologie didactique les deux extrêmes «the development of self-awareness allows reflective examination, analysis and re-organization of the products of implicit learning, resulting in redescription at a higher level and the formation of new independent and explicit representations». Cette position porte sur une attitude d'apprentissage plus large que l'élève est appelé à développer aujourd'hui par le cadre du Cadre commun de référence, la littératie critique et la multilittératie critique. Lorsque nous parlons de méthodologie didactique dans l'enseignement d'un *code* cela correspond au besoin de la métacognition grammaticale critique.

¹⁶⁹ En apparence, même si dans la théorie de Krashen elle se fait une claire distinction «an extreme “non interface” position, thus countered that 1) subconscious acquisition dominates in second language performance; 2) learning cannot be converted into acquisition and 3) conscious learning can be used only as a Monitor, i.e. an editor to correct output after it has been initiated by the acquired system» (Ellis, 2008).

¹⁷⁰ These foundations (il parle de la carte cérébrale et de l'emplacement de la mémoire ainsi que de l'apprentissage explicite et implicite, p. 20, bas de page) demonstrated that human learning can take place implicitly, explicitly, or because we can communicate using language, it can be influenced by declarative statements of pedagogical rules (explicit instruction). These modes of learning apply to differing extents in all learning situations. There are at least some mutual influences in their development too. Consider, for example, that from implicit to explicit knowledge: although in native

entre apprentissage conscient de la langue (ce qui constitue une acquisition explicite) et une acquisition implicite (Ellis, 2008)¹⁷¹.

Suite à Van Essen d'une manière générale, nous dirions que Krashen soutenait que «... there is no interface between conscious and unconscious knowledge, that conscious knowledge can therefore never become unconscious knowledge, so that learning and acquisition are entirely independent of one another. [...] ». Par rapport à la didactique de la langue seconde ou de la langue étrangère la SLA suit le même processus que celui dans l'acquisition de la première langue, comme étant le produit d'un processus naturel pendant lequel l'élève reçoit des stimuli compréhensibles dans une seconde langue ». (Ellis, 2008). Dans son article *Explicit Knowledge and second language learning*, Rod Ellis nous donne de manière schématique trois acceptions. Il dit : «The role of explicit knowledge in the learning of a second language (L2) is highly controversial (see also Sharwood Smith, *Morphological and Syntactic Awareness in Foreign/Second Language Learning*, Volume 6). Three different positions can be identified:

1. The non-interface position: Krashen (1981) has argued that implicit and explicit knowledge are entirely distinct, involving separate mental processes and storage. He also claims that explicit knowledge does not convert into implicit knowledge.
2. The strong interface position: DeKeyser (1998) claims that L2 knowledge commences in declarative form and is then changed into procedural form through communicative practice. According to this position, then, explicit knowledge can convert into implicit knowledge.
3. The weak-interface position: R. Ellis (1993) proposes that explicit knowledge functions primarily as a facilitator of the processes involved in the acquisition of implicit knowledge.

Not surprisingly, proponents of these positions offer very different pedagogical recommendations. Krashen argues that instruction should be directed primarily at implicit knowledge by ensuring learners have access to 'comprehensible input'. DeKeyser proposes that declarative rules of grammar are taught and then practised under real-operating conditions (i.e. in communicative tasks). R. Ellis suggests that the teaching of explicit and implicit knowledge be kept separate, with explicit

language acquisition implicit learning is primary, the development of self-awareness allows reflective examination, analysis and re-organization of the products of implicit learning, resulting in redescription at a higher level and the formation of new independent and explicit representations. Ainsi la question ne se pose pas de manière de voir de quel côté nous sommes. La question centrale à l'hypothèse de l'Interface "is just how can their symbiosis be optimized? Subsequent research took research took up this theme, though now as a better-informed interdisciplinary collaboration".

¹⁷¹ Les contradictions sont dues à la méthode communicative.

knowledge taught through consciousness-raising tasks and implicit knowledge catered for by means of task-based teaching».

La question se pose ainsi : une théorie de non interface (no interface), qui soutient que l'apprentissage d'une langue étrangère (au moyen d'une procédure consciente explicite) peut-elle réussir à travers un processus d'intégration, à devenir pour le sujet qui l'intègre inconsciente et automatique (implicite), est-elle capable de rejeter l'utilité d'activités à caractère conscient de la conscience langagière ? (Conscious language awareness). Nous sommes d'accord avec Essen sur la gamme de questions que lui, formule, à savoir si l'apprentissage d'une langue est le produit d'un apprentissage externe ou d'une émergence interne¹⁷², s'il s'agit d'une procédure intermédiaire et à quel degré. Que signifie un savoir conscient ? Le savoir est-il un processus ? L'allégation formulée par Leontiev et d'autres chercheurs (82, p. 42 in Essen, 10), à savoir qu'il y a un continuum de niveaux de prise de conscience est-il valable pour l'Eveil aux langues ?

Nous devrions certainement pouvoir répondre à d'autres questions qui en résultent aussi bien : «Y a-t-il un filtrage entre connaissance consciente et inconsciente de la langue, y a-t-il une conscience intuitive de la langue que le locuteur ne peut pas décrire ? Y a-t-il un sentiment langagier ou selon Chomsky un instinct langagier ? Et finalement, peut-on prétendre que nous savons ce qu'est la langue et la manière dont nous apprenons à parler ?

C'est exactement à ce point-là de la distinction entre l'apprentissage implicite/indirect/explicite, qu'interviennent les sciences indépendantes dans la linguistique éducative du type linguistique appliquée, psychologie et neurologie cognitive¹⁷³. Et bien évidemment, toujours en relation avec les autres courants

¹⁷² “What is the difference between conscious and unconscious knowledge if we can help the latter to develop by means of the former? Does one not thus create a learner who can say ‘What I must know I can describe explicitly, but how I get to know it I cannot tell. Cannot tell because (a) I cannot analyse what I am doing or (b) I do not care to analyse it’. Does this not mean then that the teacher has to go about the development of implicit knowledge in a haphazard way, leaving it to chance for it to actually develop? Or does he have to create the rich linguistic environment known from the Chomskyan linguistics of the 1960s or the level of comprehensible input known in the literature as ‘iþ1’ (e.g., Krashen, 1982)? Further, is implicit knowledge perhaps the final product of an explicit process? Is it appropriate to call knowledge a process? To make matters even more complex, some researchers [...] postulate a whole range of (interrelated) levels of consciousness. (Essen, 1997 : 9-13).

¹⁷³ Des constatations qui dérivent de la psychologie ont distingué la mémoire explicite de la mémoire implicite et l'apprentissage explicite de l'apprentissage implicite (Ellis, 2008). Dans la science du cerveau, des recherches sur des résultats neurophysiologiques provenant d'un cerveau détruit ont montré que différentes zones du cerveau se spécialisent en apprentissage explicite et d'autres en implicite. L'apprentissage explicite est soutenu par des systèmes neurologiques sur la zone frontale «in the prefrontal cortex involved in attention, the conscious apperception of stimuli, and working memory; the consolidation of explicit memories involves neural systems in the hippocampus and related limbic structures. In contrast, implicit learning and memory are localized, among other places, in various areas of perceptual and motor cortex».

épistémologiques. Les grands changements d'aspect dans la manière dont nous percevons la langue aujourd'hui à travers le modèle plurilingue, sont liés à des questions cognitives aussi.

Des questions qu'on retrouve notamment dans la complexité et la systémique des organismes qui constituent des systèmes, à la fois dans leur autonomie et leur interface (définition des systèmes ouverts comme autonomes et en couplage structurel), dans leur maintien mais aussi dans la transformation nécessaire de l'organisme par rapport aux conditions qui l'entourent ; des questions aussi sur l'émergence de compétences, sur le mode d'organisation de la mémoire (qu'est-ce que la mémoire), sur l'assimilation et la recréation du monde à travers des représentations émergées (nouvelle approche de la notion de représentation), sur la recréation du monde à l'intérieur du sujet à travers le champ de parole, sur le rôle de la rétroactivité, ainsi que sur le modèle du développement de l'être humain à travers la parole qui le rapproche de l'autre (Varela et Maturana).

Nous considérons que le modèle plurilingue dynamique de Jessner-Herdina, que nous adoptons, porte ces notions clés que nous avons aussi relevées dans le modèle de Varela et de Maturana ; comme modèle, il peut à notre avis, nous permettre d'entrevoir le modèle dynamique dans l'apprentissage des langues que l'Eveil aux Langues promouvoit, de son matériel, de ses buts. Il clarifie des notions du type compétence unifiée plurilingue, la nécessité des approches holistiques dans l'apprentissage des langues et le rapport systémique entre les langues d'un même répertoire d'un locuteur dans des environnements plurilingues.

Definition du modèle selon Jessner et Herdina

Nous donnons la définition telle qu'elle est relatée par les deux auteurs. Les auteurs¹⁷⁴ *“emphasize that dynamic systems theory provides a useful metaphor for discussing multilingual development. A multilingual system is an adaptive complex system which possesses the property of elasticity, the ability to adapt to temporary changes in the systems environment, and plasticity, the ability to develop new systems properties in response to altered conditions.*

In DMM, perceived communicative needs, which are psychologically and sociologically determined, are identified as the driving force of language learning and use. Such a holistic view is a necessary presupposition of a dynamic view of multilingualism assuming that the presence of one or more language systems influences the development not only of the second language but also the development of the overall multilingual system. Research on third language acquisition has been

¹⁷⁴

Op.cit. p. 95.

able to show the complexity of a multilingual system by focusing in particular on the differences between second and third language acquisition (p.95).

In DMM, multilingual proficiency is defined as a cumulative measure of psycholinguistic systems in contact. These systems are not identical to language systems as a result of their cross linguistic interaction, which also integrates synergetic and interferential effects, and the influence that the development of a multilingual system exerts on the learner and the learning process such as greater expertise in learning skills and qualities distinguishing the experienced from the inexperienced learner”.

2.3.2.3 Pour une compétence alors polyvalente et plurilingue, une multi compétence ?

A notre avis et selon l'avis des enseignants avec qui nous avons travaillé, nous avançons vers la notion d'une grammaire plurilingue universelle.

De quelle manière le modèle dynamique s'associe à la compétence plurilingue telle que le Conseil de l'Europe l'entend ? Que signifient pour l'enseignant les approches plurielles en didactique des langues ?

Selon Edgar Morin la notion de l'holistique pose «les bases d'une pensée de l'organisation» et «la première leçon systémique est que «le tout est plus que la somme des parties». Cela signifie explique-t-il, qu'il existe des qualités émergentes, c'est-à-dire qui naissent de l'organisation d'un tout, et qui peuvent rétroagir sur les parties». On peut adhérer aux positions de Jessner et Herdina au sujet de l'application des systèmes dynamiques sur la conception du phénomène de plurilinguisme, car le plurilinguisme émergent est plus puissant et possède des caractéristiques de meilleure qualité puisqu'il renforce les langues particulières du répertoire, en développant les compétences communicatives et métacognitives. Sous cet aspect là, la compétence langagière ne se limite pas à une capacité implicite d'un locuteur natif qui part du point zéro, hors du devenir social, idiosyncrasique, émotif et cognitif du locuteur.

L'intérêt se trouve dans le locuteur homme et non pas l'homme locuteur. Cependant, nous ajouterions l'inverse de cette idée due aussi à Morin. Le philosophe insiste sur l'importance du maintien des caractéristiques de qualité soit au niveau de la personne soit au niveau du répertoire plurilingue de l'individu plurilingue. «Le tout est également moins que la somme des parties car les parties peuvent avoir des qualités qui sont inhibées par l'organisation de l'ensemble». Il s'agit d'une idée soulignée également par les auteurs cités précédemment dans leur modèle. C'est une conception qui se lie aussi à la compétence transculturelle dans le contact des langues cultures comme Baumgratz l'a développée.

Selon les indications scientifiques ci-dessus, ainsi que selon les constats dans le domaine de la recherche scientifique sur la mémoire, la théorie de traitement de l'information et la psychologie de l'apprentissage et la psycholinguistique, *l'apprentissage se fait généralement de telle sorte, que le nouveau savoir n'est enregistré durablement dans la mémoire que s'il peut s'intégrer et se fixer dans un répertoire de connaissances préalablement existantes*¹⁷⁵. *Ce qui ne trouve pas d'ancrage a vite fait de disparaître de notre mémoire ou « sombre » et il n'est plus possible d'y accéder directement.*

Dans ce cas là, nous parlons d'une capacité langagière de base, unifiée « et de là - métaphoriquement parlant - qu'il existe un réseau unique dans la mémoire pour la (les) langue(s), parmi beaucoup d'autres réseaux reliés entre eux et desservant d'autres répertoires de savoir et d'expérience. Au cours du processus d'apprentissage d'une langue, ce réseau langagier se différencie de plus en plus et s'associe plus étroitement avec les autres réseaux du savoir. C'est également sur cette hypothèse que se basent les théories du plurilinguisme dans le CERCLE ».

« Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu, dans son contexte culturel, s'entend de la langue familiale à celle du groupe social, puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (Neuner, op.cit., p.17).

D'ailleurs, Jessner et Herdina, en développant leur modèle, et en introduisant le terme Facteur X ou multicom pétence placent au cœur de la compétence langagière sa capacité à se développer sur plusieurs niveaux dans des nombreuses langues en même temps. Autrement dit, “the development of metalinguistic abilities, i.e. the development of skills distinguishing between form and meaning in order to be able to manipulate languages, and the awareness of this ability formation, constitute part of a language learning strategy training which ideally should be combined with a cross-language approach”.

2.4 Quel intérêt pour la formation ?

Tous les précédents constituent, à notre avis, une hypothèse dans la théorie de l'apprentissage à propos de la compétence langagière unifiée. Il est évident de considérer qu'il y a des effets importants sur la façon de considérer l'apprentissage de la troisième langue à travers une approche holistique de la langue maternelle par

¹⁷⁵ D'où l'importance du bi/trilinguisme en apprentissage de langues étrangères.

rapport à la seconde langue étrangère. On peut supposer qu'une nouvelle éducation du type que nous trouvons dans les didactiques du plurilinguisme est capable de couvrir l'ampleur et la profondeur de l'apprentissage des langues et plus généralement du développement de la capacité communicative. D'ailleurs, selon Candelier (2008), les 3 types (l'interculturel inclus) sont faits pour être adaptés aux besoins éducatifs, au cycle d'études, aux objectifs individuels et collectifs des élèves, aux variantes de la culture d'apprentissage¹⁷⁶.

En assumant, il est presque certain que l'enseignant devrait prendre en compte le continuum d'expériences et de savoirs langagiers du locuteur et, surtout, le rôle de la langue maternelle. La langue maternelle s'implique activement puisqu'elle constitue un réseau mental langagier essentiel où se stabilisent tous les éléments, les unités et les structures de la nouvelle langue (Neuner, 2005), au service de la construction du nouveau savoir. Le besoin donc de créer des conditions pédagogiques pour le contact des langues, ainsi qu'une didactique qui permettrait l'apprentissage conscient des élèves, constitue l'objectif essentiel des approches plurielles ou des approches didactiques¹⁷⁷, du type Eveil aux Langues.

Plus particulièrement, une des questions qui nous a préoccupée afin d'introduire l'Eveil aux langues en formation des enseignants est la suivante : Comment la théorie des systèmes dynamiques, de la complexité et de l'émergence de capacités se transfère-t-elle **dans le** phénomène du plurilinguisme scolaire ?

Les avantages du MDP dans une éducation plurilingue sont vite relevés dans les pages de recherches. En effet, les auteurs ne considèrent le bilinguisme que comme une variante du plurilinguisme et ils essaient de fournir un modèle de l'apprentissage plurilingue en dépassant la discussion polarisée sur le contact entre deux systèmes linguistiques. Comme Candelier relate dans un de ses cours sur les approches plurielles « *les autres n'ont pas manqué de préciser que le modèle en question « est une tentative d'introduire une perspective qui serve de pont entre la recherche sur le plurilinguisme et celle concernant l'acquisition d'une seconde langue. Donc, cette perspective est bien conforme à la conception de la compétence plurilingue que le Conseil de l'Europe propage ».*

Le Modèle dynamique de Plurilinguisme est basé par ailleurs sur la notion du « répertoire langagier »¹⁷⁸ attachant une orientation de la recherche surtout vers le

¹⁷⁶ Neuner (op.cit.), d'ailleurs remarque justement que le CERCLE fournit des stimuli, en ce qu'ils donnent toute une gamme de possibilités pour développer le profil linguistique –par exemple en ce qui concerne les compétences linguistiques (comme la lecture), les tâches et activités dans des contextes différents (domaine de la vie professionnelle ou privée, situations, rôles, etc.).

¹⁷⁷ La bibliographie sur le sujet est si vaste pour ne pas vouloir fatiguer le lecteur.

¹⁷⁸ Nous rappelons le terme que nous avons souligné plus haut à propos du rôle de l'écologie langagière en classe.

locuteur qui est considéré comme sujet monolingue en situation de communication. (Helot, 2005) « Les personnes ont (...) à leur disposition un répertoire verbal constitué de différents parlers, de codes et de sous-codes, qu'elles utilisent en fonction des circonstances qui président à chacune de leurs prises de parole. Le répertoire se présente donc comme en ensemble de ressources langagières, qui se manifestent chez les monolingues dans des registres différents tandis que, chez le bilingue, certains éléments de son répertoire appartiennent à une langue A et d'autres à la langue B »¹⁷⁹.

L'autre hypothèse qui nous concerne est la suivante : Peut-on voir les systèmes dynamiques en tant que fondements psycholinguistiques dans notre éducation ? Si oui, alors l'Eveil aux langues peut apporter des effets bénéfiques à la formation des enseignants ; éviter de se limiter à une conception dévalorisante qui condamne cette innovation en un « outil interculturel timide, insoupçonné et silencieux » parmi de nombreuses autres.

Bien au contraire, en tant qu'enseignante des langues, nous sommes intéressée au fait de savoir s'il y a un pont entre l'apprentissage de la seconde langue et l'apprentissage de la troisième mais également entre le développement de compétences méta-langagières et métacognitives, lesquelles sont jugées nécessaires aussi bien pour le développement de la capacité académique de l'élève que pour son intégration harmonieuse dans la société. De plus, nous nous intéressons à connaître la relation fonctionnelle qui semble exister entre la langue maternelle¹⁸⁰ et les autres langues étrangères que l'enfant apprend à l'école, à savoir sur quoi est fondée cette relation et comment elle va sortir de son isolement et du conservatisme de la didactique de la langue scolaire.

En Grèce même aujourd'hui, le modèle qui domine en cours de langue pour nombreux enseignants c'est le modèle traditionnel qui est centré sur trois domaines :

1. Des questions de contenu de curriculum (par exemple, répartition du programme de grammaire et mise en place d'une progression stricte dans l'enseignement de cette matière) ;

¹⁷⁹ Selon Candelier « cette conception, (qui reste) d'une importance capitale pour l'évolution actuelle et prévisible de la didactique, (car elle) va bien dans le sens des modèles de l'acquisition des langues développés actuellement par la recherche psycholinguistique sur le plurilinguisme (en effet on parle de l'existence d'un système), c'est à dire sur ce qu'on appelle en anglais une conception *holistic*, globalisante, de la compétence en langues (Herdina & Jessner, 2002, p. 148-152)». Intégrée dans une compétence infiniment plus riche, plus répertoriée et plus diversifiée, celle de la compétence communicative dont le plurilinguisme évolutif fait partie parmi d'autres.

¹⁸⁰ Voir également Hamers and Blanc (1983).

2. *Des questions concernant l'enseignement (développement de méthodes pédagogiques obligatoires et homogènes, contrôle et pilotage du comportement d'apprentissage) ;*

3. *Des questions de contrôle du processus d'apprentissage (tests sur la matière enseignée, notes),* (Neuner, 2005).

De plus, l'enseignement des langues dans les écoles grecques reste une affaire fermée et isolée dans le curriculum.

Au contraire, le modèle en question, que nous avons choisi semble, du moins théoriquement, être lié, d'une part, à *l'émergence* de la compétence plurilingue dans l'élève, dont l'apprentissage d'une langue en fait partie, d'autre part, aux activités à différents niveaux de la vie mentale et psychologique qui se manifestent quand deux ou plusieurs langues ou cultures sont mises en contact à l'intérieur de l'homme.

Plus généralement, nous pouvons parler de la manière dont le locuteur gère le vide entre les langues et les cultures, aussi bien au niveau cérébral qu'au niveau de la vie sociale. Si tout commence par la négociation de ce vide, de la discontinuité *prétendue* que les pratiques scolaires comme profanes ont conservé dans la conscience des enseignants et du public, l'approche du traitement unifié et complexe du savoir langagier, l'interpénétration des expériences langagières au travers d'une compétence stratégique du type trans-présente un caractère dynamique analogue à celui des systèmes dynamiques et tout ce qu'ils présupposent sur le fond de leur fonctionnement¹⁸¹.

Dans la réalité grecque où il y a selon PISA un niveau d'analphabétisation sérieux, surtout dans des classes mixtes, nous sommes obligés d'innover et donc, le DMP nous aide à transformer l'image et les stéréotypes de notre communauté éducative face à une classe mixte et à valoriser également la réforme déclarée dans les curricula pour les langues, en convergence avec le modèle d'interdisciplinarité et d'interculturalité. Il s'agit au fond d'un remplacement de la mentalité précédente en didactique des langues étrangères vers une sensibilisation et une familiarisation de l'élève avec le processus d'apprentissage de la langue étrangère à l'école (didactiques du plurilinguisme) qui sera complétée après la fin du parcours scolaire et selon les intérêts et le profil langagier de l'élève.

A titre d'exemple nous mentionnons que « du point de vue de la didactique du plurilinguisme, l'objectif de l'enseignement des langues est en train de changer radicalement. Dans le domaine scolaire, il ne saurait s'agir d'enseigner un maximum de langues sur ce modèle idéal et d'accumuler dans chaque langue un maximum de connaissances et de compétence linguistique. Il paraît beaucoup plus sensé de structurer les éléments de base de l'apprentissage des langues, de façon à développer

¹⁸¹ Candelier (2008) se positionne dans le même esprit.

dans chaque langue a) des profils correspondant aux besoins spécifiques de l'apprenant- pragmatiques, (inter)culturels etc. – pour communiquer dans la langue, et susceptibles d'être élargis plus tard, au besoin, après la fin de la scolarité. En revanche, ce que l'école peut réaliser en matière d'enseignement des langues étrangères, c'est b) développer la compréhension de l'apprentissage linguistique (savoir procédural), c'est-à-dire la façon d'apprendre une langue étrangère efficacement» (Neuner, 2005 : 18).

D'ailleurs, l'objectif des programmes analytiques et de toute réforme éducative n'est-il pas le renforcement de l'élève en direction de ses compétences académiques, une desquelles est la compétence plurilingue ou compétence langagière plurielle ?

3. A titre de conclusion

Comme on l'a vu, le modèle dynamique du plurilinguisme en question correspond, du point de vue de l'éducation, à des classes plurilingues (comme toute classe l'est) au niveau langagier et il négocie une question de fond que l'enseignant est appelé à gérer: la manière par laquelle le programme analytique concernant la/les langues est tissé. Dans notre cas, il s'agit de donner corps et esprit à la réforme grecque introduisant des matériaux qui puissent favoriser une conception holistique de toutes les langues à l'école, LM, LS, LE et dans le cadre d'un programme interdisciplinaire et interculturel.

On est donc appelé, d'une part, à réformer (réadapter) le cours pour la langue scolaire, d'autre part, à l'aide des données scientifiques sur le bi/trilinguisme, on est appelé à prendre en compte le continuum que présentent les langues à l'intérieur de l'être humain et à utiliser en faveur de l'élève les caractéristiques de qualité d'un bilinguisme croissant, plus ou moins équilibré, ou du moins de le conserver même à travers l'apprentissage de la langue scolaire.

En réalité, la raison principale pour laquelle nous avons opté pour le DMP, c'est qu'il s'agit d'un modèle global qui cherche à rendre compte de tout type de plurilinguisme puisqu'il considère le locuteur plurilingue comme un système psycholinguistique complexe comprenant des systèmes linguistiques particuliers (SL1, SL2, SL3...) que le locuteur doit faire en sorte de maintenir afin entre autres de l'aider à l'acquisition d'autres langues ainsi que d'établir des ponts construits par l'enseignant et donc par le biais de matériaux pédagogiques entre des disciplines linguistiques qui sinon restent isolées.

Par conséquent, puisqu'elle existe la nécessité de réaliser le caractère holistique des langues dans le programme interdisciplinaire et unifié de la réforme grecque, et puisque il y a une priorité au développement de la compétence plurilingue, il nous faudra répondre au besoin d'une formation qui concernerait l'éducation au

plurilinguisme ; comme le lecteur a pu le constater, les réformes de la politique grecque en matière de l'éducation langagière n'ont pas influencé profondément la didactique des langues en direction du plurilinguisme. D'où la formation que nous avons organisée mais également notre proposition pour l'intégration de notre matériel éducatif du type Eveil aux Langues dans les pratiques des enseignants grecs.

De plus, dans la formation des enseignants Grecs aux supports plurilingues de l'Eveil aux Langues le lecteur constatera que les enseignants Grecs qui ont participé à notre recherche ont centré leur intérêt sur la possibilité que l'Eveil aux Langues leur a offert de relever et de régulariser un éventuel bilinguisme émergeant de l'enfant dans l'intérêt aussi bien de la langue scolaire que de la langue maternelle (si différente) et des langues étrangères.

Nous avons pu constater que parmi les questions qui nous ont été posées avant la formation, la question de la métalangue grammaticale était la plus présente et par la suite lors de l'application des supports de l'Eveil aux Langues pour une compréhension nouvelle du terme conscience langagière, les enseignants ont fait preuve d'un grand intérêt. Pendant la durée du parcours d'ailleurs, une nouvelle donnée a été formée à travers nos discussions : notre formation avait tendance à se croiser avec la recherche de Candelier, Brenneket par rapport à l'intérêt formatif de l'Eveil aux langues et nous nous posons aussi la même question : l'intégration de l'innovation dans la formation des enseignants Grecs tend-t-elle plutôt vers la transformation des représentations et des attitudes des enseignants envers les langues en général ou bien vers la transformation de leurs pratiques face à l'application du cours de langue dans des classe plurilingues ?

Du point de vue personnel, nous dirions que notre collaboration avec les enseignants dans le cadre d'une recherche d'action en formation a pu révéler la complexité du processus éducatif, et spécialement la gestion complexe d'une classe plurilingue. Par conséquent, la transformation de l'attitude chez les enseignants envers leurs propres modèles didactiques semble pouvoir débloquer leurs pratiques didactiques de gestion du capital langagier de la classe ; d'ailleurs en révélant un métabolisme dans la réforme éducative grecque concernant le type de didactique utilisé nous avons pu avancer des pistes fortement monolingues vers des pistes à caractère plurilingue et interculturel.

En somme, la conception positive du bi/plurilinguisme par les approches Contact des langues-Cultures justifie notre insistance pour établir une didactique plurielle des langues-cultures à l'école. Le contact des Langues et des cultures ne se pose plus pour nous, au service de l'apprentissage d'une langue à la fois, mais au service d'une approche translinguistique et transculturelle des langues que les élèves portent à l'école ou que l'école porte aux élèves. Un cadre capable de valoriser positivement les phénomènes d'Interface, d'interlinguistique, de transfert. Une manière de travailler sur la communication fertile est à notre avis l'Eveil aux Langues.

c. Le double volet de la formation : réflexion et action

Introduction

Après avoir présenté, analysé et développé les différentes thématiques qui se lient avec l'innovation Eveil aux Langues nous ne pouvons pas éviter l'approfondissement des approches épistémologiques concernant la formation éducative. Notre but principal a été d'aborder les différents courants et les différentes disciplines qui s'impliquent dans une démarche formative afin de mieux préciser la forme la plus appropriée pour l'intégration d'une innovation du type Eveil aux Langues dans un contexte précis et dans une certaine culture d'enseignement/apprentissage comme celle des enseignant/es grec/sques.

Dans ce chapitre nous allons

- esquisser le terrain épistémologique de la formation
- présenter le statut de la formation en Europe et en Grèce, les lignes principales, les tendances actuelles, notamment suite aux reformes éducatives dans les systèmes éducatifs européens
- constituer un cadre de références pour les principales notions des modèles formatifs que nous avons abordés lors de notre recherche-formation-action et qui représentent les courants actuels dans la formation

Plus précisément dans un premier temps nous allons déterminer la notion « formation » et esquisser les courants modernes dans la littérature épistémologique; les axes que nous avons pu relever abordent plutôt les approches sociocognitives, constructivistes, dynamiques, participatives alors que le dialogue persiste entre un aspect expérientiel de la formation et un aspect académique qui considère le nouveau savoir comme privilège de la communauté académique.

Dans un deuxième temps, nous allons exploiter la notion de la « compétence » telle qu'elle apparaît dans le domaine éducatif.

Dans un troisième temps, nous allons aborder certaines notions qui apparaissent dans la bibliographie et qui représentent certains courants épistémologiques contemporains dans le domaine de la formation.

Lors de l'exploitation du terrain nous avons essayé de relever les pistes et les passerelles entre les modèles que nous jugeons intéressants et notre propre modèle,

que nous appelons « modèle dynamique de formation-réflexion-action », formation planifiée, organisée et mise en œuvre dans le cadre de notre recherche.

Le lecteur va constater que la recherche nous a fait aborder un ensemble notionnel provenant des théories et des modèles dynamiques de développement professionnel. Toutes les approches visent au développement de l'apprentissage continu des enseignants dans le domaine de la socio-didactique.

Un intérêt particulier se donne à l'idée de la « complexité » qui caractérise l'acte de la formation dans son ensemble, ainsi qu'à son caractère systémique et à sa structure dynamique qui réside surtout sur la *parole* (ομιλητικό πεδίο¹⁸²), sur l'auto-organisation des modèles dynamique, l'éventualité, le conflit surpassant l'antinomie de la science classique entre l'ordre et le désordre ; certaines notions telles que la *structuration ou la re-structuration/adaptation de représentations*, le *savoir/cognition*¹⁸³, la *physiologie de l'apprentissage*, le rôle de la *réflexion*¹⁸⁴ dans la démarche formative, la complexité identitaire des participants et le principe de la *personne*, l'interaction (comme dynamique du groupe), le comportement fonctionnel, l'empathie (ou *amour* au sens large qu'utilisent Maturana et Varela et qui est celui de donner du sens¹⁸⁵ dans la préservation du phénomène social¹⁸⁶) vont être présentées très généralement à la lumière du modèle cognitif de Varela et Maturana en tant que constituants notionnels immédiats des modèles formatifs actuels. De plus la façon dont nous allons les utiliser dans notre formation sera présentée dans le chapitre de la méthodologie¹⁸⁷.

1. Sur le chemin de la formation

Former, ce n'est pas – comme une vision bureaucratique pourrait parfois le faire croire-aller suivre des cours (même activement) ;

¹⁸² Approche du sens de la parole, analysée par Varela et Maturana. Selon eux, l'importance est donnée à la parole. « Les systèmes sociaux humains existent en tant qu'unités parce que leurs composantes existent dans le champs de la parole (ομιλητικό πεδίο). Ainsi, l'identité des systèmes sociaux des humains dépend de la préservation de l'adaptation des humains vus non seulement comme des organismes, dans le sens large, mais aussi comme des composants des champs linguistiques qui constituent l'histoire développementale de l'homme'. (Maturana et Varela, 1994, p. 208).

¹⁸³ Maturana et Varela, 1994, p.245-250

¹⁸⁴ op.cit., p. 251, 252

¹⁸⁵ op.cit., p. 253

¹⁸⁶ op.cit. p. 253

¹⁸⁷ En somme, nous avons essayé d'utiliser un modèle complexe dans la formation, celui de la recherche-formation-action (suite à Paillé et Thiébaud), basée sur un ensemble de modèles que nous allons analyser dans le chapitre de la recherche-action. De façon paradigmatique, nous nous référons au cycle alternant de l'action - réflexion de Colb, au modèle psycho dynamique de Bion pour le travail en groupe, au modèle de la réflexion-action de Schön, à l'approche de Rogers.

c'est apprendre, changer, à partir de diverses démarches personnelles et collectives d'autoformation (Perrenoud, 1999, p. 153).

La problématique qui caractérise la réalité éducative grecque concernant les besoins des enseignants en matière de formation semble suivre de près et recouper en certains points les problématiques développées dans d'autres pays qui sont sur le chemin de réformes éducatives.

Pour le chercheur, praticien ou théoricien de la pratique éducative, les grands sujets comme ils se manifestent dans la conscience des enseignant(e)s Grec(que)s (et pas seulement) concernant la formation évoquent un ensemble de principes et de concepts qui recourent les approches récentes du développement professionnel tant au niveau du professionnalisme en général qu'au niveau du développement professionnel dans l'enseignement, métier qui présente toute la complexité d'un système dynamique.

En effet, les enseignants ancrés plutôt dans des « attitudes identitaires »¹⁸⁸ (selon Gaillard) sont pourtant invités à travailler dans la plus grande complexité de situations ; cela oblige à une formation systématique, capable de structurer chez les enseignants des compétences qui leur permettront d'envisager l'imprévu et qui les fait devenir des praticiens prêts à agir efficacement face à un ensemble de facteurs socioculturels, émotifs, éducatifs, socioéconomiques ; c'est-à-dire aussi pragmatiques/opérationnels que figuratifs/symboliques.

Dans ce cadre de réflexion nous considérons comme Perrenoud (1993) que la formation devrait toujours rester toujours une stratégie d'innovation dans la conscience des planificateurs de formation, des formateur/trices et des formé(e)s.

Cela signifie que, travailler sur la formation impose les mêmes conditions qu'une innovation insérée dans les pratiques des enseignant(es), à savoir, gérer les conflits, bouleverser l'ordre établi, construire une problématisation, pratiquer la réflexion, prendre le risque, s'expérimenter, passer à la négociation d'identité(s), coopérer, interagir, développer une flexibilité afin d'ouvrir le chemin aux diverses innovations.

Sous cet aspect, travailler sur et par un type de formation signifie assurer un certain type d'attitudes (prédispositions) aux formés, définir et redéfinir le rôle du formateur/trice de manière à ce que le savoir que l'innovation portée puisse transformer la structure *des systèmes que nous sommes, la structure des systèmes dans lesquels nous nous adaptons*¹⁸⁹. Il s'agit alors de dispositifs, d'une identification de pratiques, de compétences, de capacités, de savoirs, de postures, d'attitudes.

¹⁸⁸ A propos de l'idée de l'*autoréférence* chez Maturana et Varela, Gaillard (2007) parle d'identités intellectuelles et émotionnelles.

¹⁸⁹ Voir in Gaillard, 2007.

Par conséquent, toute réforme porte ses propres changements tant au niveau des structures de la formation, qu'au niveau de la redéfinition des compétences (attitudes, prédispositions, savoirs actionnaires) nécessaires pour renforcer l'adéquation de cette formation des maîtres aux besoins de la réalité (Perrenoud, 1993).

Nous avons donc, essayé de récolter mais pas de répertoire de manière exhaustive, certaines des grandes tendances théoriques qui proposent la définition du concept de la *formation* et qui présentent à notre avis un intérêt spécifique.

Il y a aussi un intérêt pour le degré de convergence ou de divergence qui existe entre les démarches officielles du système éducatif grec et les divers décrets officiels du Conseil Européen¹⁹⁰ en commun avec les lignes directrices données dans la littérature européenne, canadienne et américaine (en amont et en aval de l'Atlantique).

Concernant la Grèce, lors de notre exploitation du terrain nous avons essayé d'une part de recenser les représentations concernant la formation que les enseignant(es) Grec(que)s véhiculent, du moins chez ceux qui nous les laissent entrevoir dans leur discours ; d'autre part, nous avons essayé de montrer comment la formation existe dans le discours des enseignants syndicalistes ainsi que dans les proclamations du Ministère de l'Education et dans la bibliographie grecque. Ceci peut nous aider d'une part à comprendre les aspirations et la façon dont les diverses instances grecques conçoivent la formation et ses perspectives et donc, procèdent à son efficacité dans le cursus professionnel des enseignants et d'autre part, à suivre les réflexions des enseignant(es) face à une politique éducative exercée qui impose un certain type de formation, excluant un autre. Les éléments récoltés sont présentés plus précisément dans le chapitre « *Vers une formation située : le contexte éducatif grec, européen* ».

Apparemment, l'intérêt se concentre sur les perspectives de la formation, sur les dilemmes des formateurs, planificateurs des formations ; bref sur toutes les zones d'ombre et de lumière qui trament le tissu de la formation professionnelle dans l'enseignement.

Une attention particulière a été donnée aux sciences impliquées et aux modèles qui règlent certains types de formation et qui abordent la question de la motivation, de la participation et de l'apprentissage des enseignants et des accompagnateurs/trices, des animateurs/trices, des formateurs/trices.

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre *Vers une formation située : le contexte éducatif grec/européen*, la réforme qui est en évolution actuellement en Grèce, reprend la discussion sur le contenu de la formation, ses objectifs macro et micro, ses perspectives dans le cursus professionnel des enseignants.

¹⁹⁰ Nous sommes d'accord avec Perrenoud qui considère que « Tenir compte des conceptions nouvelles de la formation et du métier d'enseignant [...] questionne les évidences nationales ».

Par conséquent, notre travail souhaite être utile à tout chercheur/formateur qui essaierait d'aborder la formation à travers un ensemble de facteurs et qui loin de l'envisager exclusivement comme un amas de savoirs épistémologiques, chercherait à dynamiser le parcours en relevant son caractère systémique et complexe. Encore plus que des procédures psychologiques au travers desquelles les enseignant(e)s donnent du sens à leur travail, ils témoignent de la complexité de l'agir pédagogique et éducatif. Les enseignant(e)s se présentent plutôt comme des "decisions makers", qui loin d'être vus(e)s "as mechanical implementers of external prescriptions but as active, thinking decision-makers, who processed and made sense of a diverse array of information in the course of their work". Borg relate que "Instead of teaching like a behavior we are now in teaching like a thoughtful behavior".

Il est vrai que le caractère complexe de la formation semble depuis longtemps être ignoré par la bureaucratie des instances en Grèce. Toutefois dans la bibliographie contemporaine nous trouvons dans plusieurs études collectives, ainsi que dans des recherches menées par Borg, Perrenoud, Charlier, Day, l'idée centrale qu'il y a des «relationships among teacher cognition, teacher learning (both through schooling and professional education), classroom practice and contextual factors» (Borg, 2006: 40).

Il existe des facteurs contextuels, intra et extra scolaires et personnels qui font partie de/influencent la micro et macro structure de l'agir pédagogique dans la classe. Surtout que mis à part les conceptions des enseignant(e)s issues de leur biographie, leur expérience de vie, leur tempérament, il y a les attentes et les aspirations du système éducatif, bien identifiées dans les compétences proclamées par les réformes et illustrées dans les curricula.

Dans ce sens là, le terme *complexité* acquiert toute son importance et c'est sur ce point que notre approche insiste. En effet une de nos idées de base repose sur les approches systémiques de la complexité dans la formation qui sont d'ordre neurophysiologique, psychologique et sociologique. Cette sorte d'approche se trouve entre autres dans les travaux de Maturana, Varela, qui considèrent que la complexité réside au sein de tout système vivant (les humains inclus) et donc dans toute manifestation de ce système (le travail collectif inclus).

En effet, Maturana et Varela qui prétendent que les relations entre les différents constituants des systèmes vivants et ainsi de l'être humain, témoignent d'une part de l'autonomie du système (en tant qu'idée, l'autonomie se précise dans l'œuvre de Roger avec sa théorie de la personne). Sous leur aspect, les systèmes sont auto-poétiques, auto-constructifs et se caractérisent par l'auto-information et l'auto-référence ; d'autre part les systèmes se caractérisent par un caractère interactif. Il y a une interaction entre le soi, l'autre et le milieu (coordination d'action, coordination *linguistique* d'action, coordination *culturelle* d'action, coordination linguistique de coordination d'action).

Cette interaction constitue un axe qui apparaît dans le travail collectif de la formation, par le rôle dynamique et trajectoire de la parole ainsi que par le discours des enseignants, par ce que nous appelons *discours de mots* et qui se déroule lors du contact culturel et intellectuel des humains ; autrement dit, les systèmes humains constituent des entités qui fonctionnent plongés dans la parole en préservant leur adaptation dans le champ sémantique que la parole crée (Maturana & Varela, p.221). Il est vrai que tous les précédents ont pu changer notre regard en tant qu'animatrice/accompagnatrice de l'équipe.

L'idée de la complexité et l'image du système dans la formation, réside dans les réflexions de chercheurs psychologues et sociologues, didactologues, linguistes contemporains comme Perrenoud, Morin, Gaillard, Candelier. A l'occasion d'une analyse que Perrenoud entreprend concernant les compétences, il souligne la complexité des situations formatives due à la composition de divers constituants dans la démarche.

1.1 Sur le chemin de la recherche. Se placer dans le mouvement réflexif contemporain autour de la formation

Déterminer la notion, esquisser le terrain

Sans être exhaustive nous souhaitons esquisser la problématique concernant la formation telle qu'elle se présente actuellement dans la littérature en amont et en aval de l'Atlantique.

Dans la bibliographie grecque la formation en tant qu'institution se réfère *au savoir supplémentaire que les enseignants reçoivent en fonction du cycle éducatif et de la discipline éducative qu'ils représentent. Il s'agit d'un processus culturel, dont la plus grande caractéristique apparaît être la construction d'une relation entre le nouveau savoir et l'enseignant. La formation vise à l'amélioration et l'enrichissement des savoirs professionnels et scientifiques, ainsi qu'au développement des compétences chez les élèves, les enseignants, ainsi que le milieu social.* (Δούνα, 2010).

La bibliographie épistémologique considère que la formation constitue une sorte d'accès et une adaptation des enseignants aux divers changements et aux diverses exigences qu'impose le progrès technologique et socioculturel. Pour nous, qui avons travaillé pendant deux ans auprès des enseignants, nous nous demandons si la formation ne constitue pas un chemin personnel et collectif à la fois qui demande aux enseignants un comportement fonctionnel et une implication personnelle à la dynamique de leur profession. Soulignons pourtant que même si nous parlons de plus en plus d'innovation dans l'évolution de notre civilisation et que les facteurs qui

composent une démarche formative imposent un caractère innovant¹⁹¹ à l'événement de la formation, il y a des lacunes, des obscurités dans les décisions des Ministères tant au niveau des programmes éducatifs qu'au niveau de l'organisation de l'entraînement, de son contenu, de sa forme, du nombre d'enseignants qui y ont accès.

La réflexion à propos de la formation se distingue souvent à deux niveaux : au niveau de l'organisation pratique et de l'intégration de la formation dans le parcours professionnel des enseignants (...that is to say, aspects such as legislation, responsible institutions, types of courses, budget, etc...) ¹⁹²; au niveau de la méthodologie, des buts, du contenu, des matériaux innovants.

Dans les dernières décennies, il y a eu tout un changement concernant *l'apprentissage de l'enseignement*. Cet apprentissage demeure le souci de la formation initiale ainsi que continue. Borg relate que jusque dans les années 70, elles étaient dirigées par les recherches qui concevaient l'étude de l'enseignement comme un processus et un produit de ce processus. Elles observaient l'enseignant dans la perspective de la mise en place d'un modèle général concernant l'efficacité du processus, excluant les traits personnels de l'enseignant, la biographie personnelle, le contexte, le rôle de l'enseignant dont nous savons aujourd'hui qu'il schématise l'acte de l'enseignement.

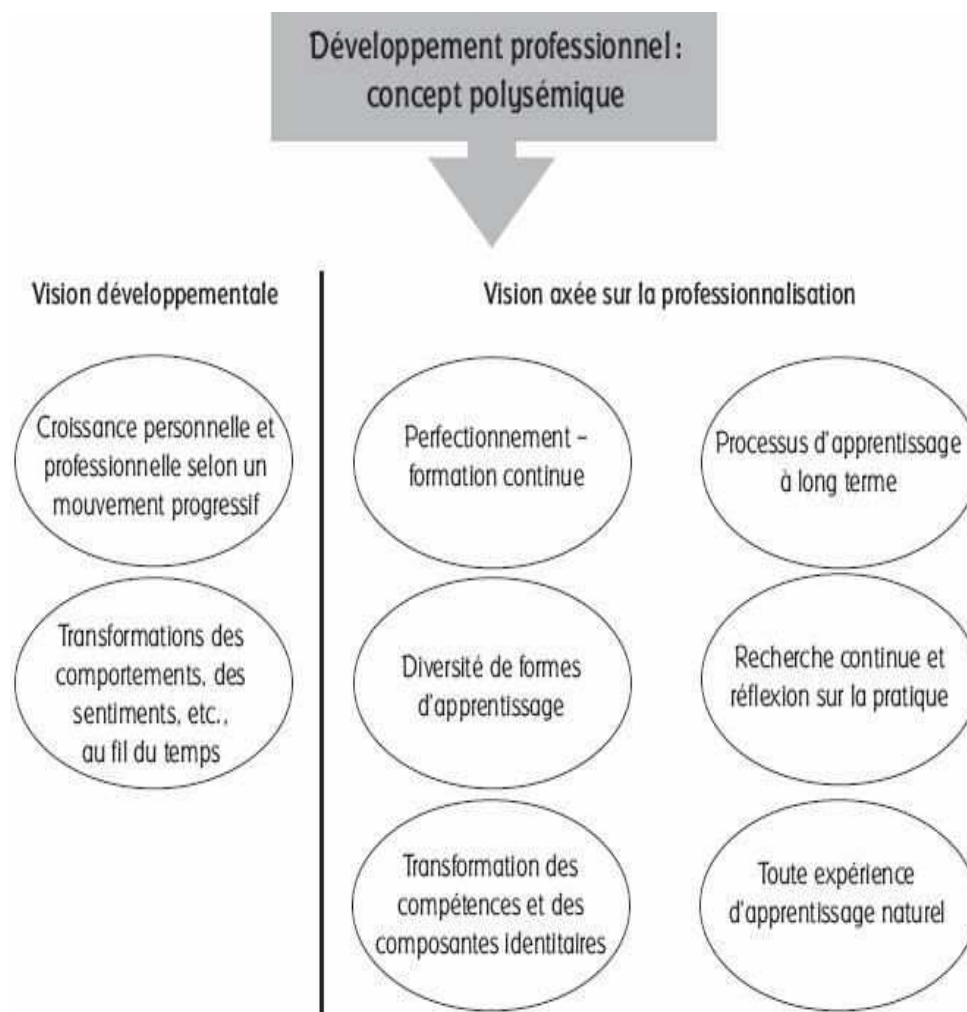
De plus, la recherche excluait la situation dans laquelle s'inscrivait l'enseignement et l'enseignant(e), les curricula, la collaboration intragroupale des collègues et des enseignants en formation ou dans la même école, les programmes de formation, les instructions. Surtout elle excluait les pensées, les convictions, et les aspirations.

Les apports des sciences humaines, des sciences en psychologie sociale et des sciences physiques (quantiques selon Sallaberry, Gaillard, Proulx et autres), à propos de l'action humaine semblent avoir influencé nos idées à propos de la formation ; la formation aujourd'hui tend percevoir le développement humain de façon plus holistique, interactionnelle, expérientielle, dynamique et systémique (selon Charlier et autres chercheurs).

¹⁹¹ However, although in-service training is thus considered, it doesn't seem to be enough guarantee to produce changes. The link between in-service training and innovations in educational practice is not clear and it would be necessary to turn to it in a deeper way, since there isn't enough research that shows the short and long term effects of in-service training in innovation projects or changes in educational practice. This is why the European Commission funded a research to know and compare in-service training in the different countries of the Community. In this research the following aspects are analysed: a) Legislation and aims, b) Authorities involved in provision, c) Right to in-service training, d) Qualifying training and evaluation, e) Form and content, f) Statistics that include teachers' participation and budget and numbers of teachers that are benefited by it. (Blackburn & Moisan, 1987; Hernandez, 1996 in Lera & Cela : http://www.comune.torino.it/novasres/_private /trainingteacher.PDF

¹⁹² Dans une autre étude de Janet Smith (1992), nous trouvons la taxinomie des facteurs qui nous permettent d'avoir une image complète de la formation/de l'entraînement dans l'Europe Unie: Market for Teachers, Value Place on Education from each country, Salary Differentials, Teacher Status, Social Benefits and Pension Entitlements.

Nous avons choisi d'illustrer la polysémie du concept « formation »¹⁹³ basée sur la figure suivante qui présente une double perspective dans la littérature actuelle de la professionnalisation des enseignants: version développementale et version professionnalisante.



Le schéma organise le phénomène de la formation autour deux axes thématiques :

- Quels sont les paramètres du concept de la formation et quelles sont les composants de son organisation ?
- Comment intervenir en tant que formateur/trice et agir parmi un public complexe et diversifié par sa nature ?

¹⁹³ La figure provient des travaux d' Uwamariya & Mukamurera (2005).

Selon nos recherches bibliographiques les tendances théoriques contemporaines inclinent vers un modèle d'action complexe qui construit sa propre communauté d'apprentissage et qui produit un discours, une réflexion et une expérimentation.

Le domaine pédagogique même, dans lequel se situe la formation est un domaine complexe et diversifié. Clark (in Borg, 2006, p. 15) relate que “[it is] *recognized that schools and classrooms are the locus of social, psychological, physical, political, and metaphysical action, embedded in the word and affected by it*”.¹⁹⁴

Duchêne¹⁹⁵ parle d'un espace de déconstruction des visions mono, des idéologies dominantes. Il pourrait s'agir d'un lieu de débat et de compréhension des processus sociaux. Lieu de réflexivité sur ses propres idées reçues, sur l'influence du geste et du regard de l'enseignant, lieu d'expérimentation et de pratiques sur les « stratégies susceptibles de neutraliser les mécanismes de fabrication de l'échec scolaire »¹⁹⁶.

Dans la culture épistémologique grecque les approches gardent un caractère plus traditionnel à notre avis. Pour Ζαβλάνο (1983) et Χρονοπούλου (1983) la formation se réfère tant aux élèves (et dans ce cas là elle vise à leur évolution académique), qu'au développement et à l'amélioration de la posture éthique ainsi qu'à l'aptitude intellectuelle de l'enseignant dans la vie, dans ses relations avec d'autres personnes et particulièrement avec ses élèves.

Suite à Παπακωνσταντίνου (1982) la formation est subsidiaire à l'œuvre de l'enseignant(e), alors qu'elle vise à lier la recherche à la pratique éducative, ainsi qu'à compléter, à améliorer, à restructurer la formation initiale des enseignants comme soutient Κοσσατάκης (1983).

Ailleurs « La formation se définit comme l'ensemble des mesures et des activités qui sont adoptées et sont appliquées dans le but d'améliorer et de développer ses savoirs académiques, professionnels, théoriques et pratiques, des compétences, des intérêts des enseignants lors de leur parcours professionnel » (Μαυρογιώργος, 1999).

De ce côté-là « la formation peut être conçue comme les processus organisés, institutionnels ou non, qui visent à compléter et à réactiver la formation initiale de

¹⁹⁴ Cette idée est en direction opposée avec l'idée précédente d'une classe vue comme « a clearly bounded yet complex task environment » (Borg, 2006, p.11). A decade earlier teachers were seen as rational decision-makers, akin to physicians in diagnosing and solving problems, whereas in 1986 the view of the teacher was more that of the constructivist, reflective 'sens-maker.'

¹⁹⁵ Au 3ème congrès International EDILIC., Lausanne : Suisse (2010).

¹⁹⁶ En ce qui nous concerne par exemple une formation spécifiquement orientée vers la /les question(s) du plurilinguisme porte l'envie d'un mouvement social et dans ce cas là elle constitue un bon exemple de formation qui consiste à la réflexion sur la diversité. Cette formation pourrait acquérir un caractère transversal dans le parcours professionnel des enseignants abordant une sociodidactique (Duchêne).

l'enseignant afin que celui puisse d'une part améliorer ses savoirs, ses compétences et ses attitudes envers son travail et d'autre part s'évaluer lui-même». Dans ce cas là le but de la formation est l'amélioration de la pratique professionnelle de l'enseignant, ainsi que de la qualité éducative dans son ensemble » (Χατζηπαναγιώτου, 2001, p. 27).

Thurler (1992) laisse entrevoir la formation comme un terrain par excellence, lieu de fermentation de diverses innovations et de réformes. Sous cet aspect là, la vraie question que nous nous posons, suggérant manifestement le rôle des décisions politiques au niveau de la formation est : « *A quel point les politiques ont donné la parole aux enseignants en tant que praticiens réflexifs, des actionnaires dans un terrain complexe et multidimensionnel*¹⁹⁷ ? Comment « *Aider un système éducatif à construire le changement*¹⁹⁸ » ? Comment « *amener les enseignants vers une construction active du changement*¹⁹⁹ » ? Comment accompagner les réformes et les innovations en éducation²⁰⁰ ?

Il est certain que ce type de questions a formé nos réflexions envers l'utilité de l'innovation Eveil aux Langues dans la formation des enseignants grecs. Le lecteur va noter probablement dans le traitement de nos données, la cohérence entre ces questions et les effets de notre formation, surtout les effets d'une innovation de caractère linguistique comme l'Eveil aux Langues en rapport à la problématique précédente.

D'un point de vue plus général, la polysémie sémantique du terme qui implique de nombreux domaines scientifiques, évolue sur le sens de :

¹⁹⁷ « Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs : comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques ». Publié in : Société Suisse de Recherche en Education (SSRE) Documents du Symposium de recherches sur l'efficacité des systèmes de formation. Octobre 1991 - Janvier 1992, Neuchâtel et Zollikofen.

¹⁹⁸ In : Actes du congrès de la SSRE du 30 septembre au 2 octobre 1993 à Minusio/Locarno, 1994.

¹⁹⁹ Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation, dans Garther Thurler (1992) « ...le changement en éducation dépend de ce que les enseignants en pensent et en font, et de la manière de laquelle ils parviennent à le construire activement. Le changement dépendra par conséquent des stratégies adoptées par les divers acteurs. Ces stratégies doivent, d'une part, favoriser le changement des attitudes et des pratiques des enseignants, et d'autre part améliorer le fonctionnement des lieux de travail - les établissements - dans lesquels ils collaborent et interagissent ».

²⁰⁰ « L'innovation négociée : une porte étroite », In : Revue française de pédagogie, janvier-mars 2000, n° 130, pp. 29-42.

- La place de la formation dans le développement professionnel des enseignants.
- Les modèles d'appréhension de nouveaux savoirs, modèles d'apprentissage des adultes en formation.
- Les compétences issues de la formation dans l'enseignement ; la nécessité de *traiter/négocier* un référentiel de compétences avec les enseignant/es alors que la formation constitue *un agir stratégique qui se nourrit [tant] de savoirs théoriques [que] et de savoirs pratiques* (Selon Tardif dans Uwamariya & Mukamurera, 2005 : 26) *au sein de communautés d'apprentissage collaboratif* (Butler, 2005).

Perrenoud considère que pour fixer les objectifs d'une formation professionnelle il faut identifier *les pratiques, les compétences, les capacités, les savoirs, les postures, les attitudes nécessaires.*

Il essaie alors d'aborder le métier d'enseignant de façon plus concrète, en proposant un inventaire des compétences qui contribuent à redessiner la professionnalisme enseignant (Altet 1994, in Perrenoud, 1999, p. 14) Il prend pour guide un référentiel de compétences adopté à Genève en 1996 pour la formation continue, à l'élaboration duquel il a activement participé. D'après lui, il ne s'agit que des compétences qui *émergent actuellement et sur lesquelles il porte un accent sur ce qui change et donc sur des compétences qui représentent un horizon plutôt qu'un acquis consolidé.*

- La nécessité de la part du/de la formateur/trice d'inventer et de réinventer des stratégies d'efficacité, de rénover ses pratiques, son discours, d'inventer et de réinventer sa méthode²⁰¹. Il s'agit d'une démarche vivante qui trace son propre chemin au fur et à mesure et qui devrait produire une réflexion sur ce qui rend une formation thérapeutique, efficace, vivante. Il peut s'agir d'un chemin de haute production de culture dans le contact entre humains.
- Les effets transformationnels d'un certain type d'innovation.
- Les apports du type de formation sur la compétence générale des enseignant(es) à gérer une innovation²⁰².
- Le développement de la compétence réflexive dans la gestion de l'information et restructuration de la pratique, à travers un certain type de formation.

²⁰¹ Dans ce sens là nous confirmons la phrase que Cortès nous rappelle à propos du cheminement méthodologique dans les écritures de Morin, "méthode" signifiait à l'origine cheminement. Il faut accepter de cheminer sans chemin, de faire le chemin dans le cheminement. (Synergies Monde, 2008 : 44).

²⁰² Dans notre cas, nous parlons des apports d'une innovation interdisciplinaire du type *Eveil aux Langues* dans la démarche de la formation continue, le traitement de la démarche comme un processus d'intégration de nouveaux savoirs et de transformation de pratiques dans le but de l'évolution personnelle et professionnelle/sociale des enseignants. Voir Garther Thurler (1992 & 2000), concernant la onzième famille de compétences.

Dans la littérature épistémologique contemporaine, la formation comme démarche fait partie intégrale du parcours professionnel des enseignants alors qu'au niveau de l'Europe, la formation devient une des priorités pour le développement de la professionnalisation des citoyens, une raquette pour les décisions des Etats membres de la Communauté concernant le progrès, la compétition et le développement économique et social.

A propos de la liaison qui existe entre le développement professionnel et la formation continue, Butler se référant à Fullan (2005 : 1) cite que « *Les enseignants d'aujourd'hui sont forcés de s'engager de plus en plus dans un apprentissage à vie, pour répondre aux attentes générales, se tenir à jour en ce qui à trait aux écrits professionnels et ancrer leur pratique dans la recherche [...]. Ils devraient aussi répondre aux innovations pédagogiques provenant de théories en évolution (à propos de l'apprentissage), respecter les valeurs sociétales (par exemple, des demandes visant à inclure les élèves en difficultés dans les classes d'enseignement régulier), et recourir à de nouvelles ressources (par exemple, les nouvelles technologies). Ainsi, il n'est pas surprenant qu'autant d'attention soit présentement consacrée à la définition de modèles de développement professionnel pour soutenir l'apprentissage continu des enseignants (Fullan, 1995 in Butler, 2005) ».*

Il est clair que « le concept de développement professionnel remplace progressivement celui de formation²⁰³ ». Evidemment nous suivons la réflexion de Charlier lorsqu'elle se demande s'il s'agit d'une nouvelle mode pédagogique ou d'un véritable changement de pratique (Charlier, 1998, p. 13). Car, finalement la formation dans ses diverses conceptions, constitue-t-elle un développement personnel de l'individu partant dès son enfance ou un acte inscrit exclusivement dans le développement professionnel? Mais dans le cadre des visions holistiques qui prédominent à notre époque une telle question a un sens ?

Enfin, dans le schéma du développement professionnel tel qu'il se présente dans Uwamariya (2005) nous voyons que les deux axes, l'axe du développement personnel et l'axe centré sur la vision de la professionnalisation tendent à recouvrir l'ensemble des modèles actuels de pensée concernant la formation.

Nous croyons nécessaire de présenter un peu plus les deux faces de ce même point qu'est la formation.

1.2 Vers le développement professionnel, réflexif dans un métier complexe caractérisé par une interaction socio-dynamique de la collectivité

²⁰³ Voir aussi Morandi (1997).

Comme nous l'avons déjà évoqué, le concept de *formation* dans les traités théoriques recoupe la double perspective du parcours professionnel des enseignants : la perspective développementale et professionnalisante ; ces deux perspectives sont reliées à des concepts et des théories qui reposent plus ou moins sur l'évolution personnelle et/ou socioprofessionnelle de l'enseignant, insérant une certaine typologie de démarches de développement et un certain répertoire de ressources de savoirs.

Tout d'abord comme concept, le développement professionnel²⁰⁴ se revêt d'une diversité d'expressions et de significations telle que formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, croissance professionnelle, etc. (Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Au fur et à mesure de l'implication des sciences sociales dans le champ de la pédagogie, la nomination révèle un caractère plus vague, plus holistique, loin d'un cadrage scolastique qui insistait sur la scolarisation du parcours de l'enseignant. L'évolution conceptuelle du métier de l'enseignant recoupe à la fois les sciences pédagogiques et le paradigme ergonomique.

Par conséquent la formation s'identifie et tire son importance par rapport à la démarche générale du développement professionnel de l'enseignant(e); elle dépend de la perspective théorique à laquelle adhère tel ou tel auteur pour décrire ce/le développement professionnel, lui donner telles ou telles perspectives, objectifs et dimensions, méthodes pour acquérir la professionnalisation.

D'ailleurs pour certains chercheurs les crises économiques citées depuis les années 60 et les réajustements structurels ne nous permettent pas d'imaginer un parcours professionnel de caractère linéaire, soit une *simple traversée de stades successifs*.

De plus, comme nous l'avons déjà déclaré pour la mentalité postmoderne des approches holistiques et systémiques, nous dirions que le développement professionnel constitue une trame tressée du vécu personnel et socioculturel à la fois de l'individu, du vécu interne, externe. Nous situons la démarche à l'interface entre les deux temps.

²⁰⁴ A propos du développement professionnel l'Europe s'est exprimée dans son traité récent sur l'éducation et la formation (L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation, Projet de rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010» « La flexibilité et la sécurité nécessaires à la création d'emplois en plus grand nombre et de meilleure qualité dépendent de la faculté des citoyens à acquérir des compétences clés et d'actualiser leurs aptitudes tout au long de leur vie. L'éducation et la formation tout au long de la vie favorisent la créativité et l'innovation et permettent une pleine participation économique et sociale ».

Plus précisément, dans la figure ci-dessus nous avons pu voir vers quel sens la recherche actuelle concernant la formation évolue : elle évolue vers trois sens qui à notre avis sont interalliés :

a) vers les modifications portées sur l'individu et dans ce cas-là le concept du développement adhère à une vision de *croissance ou d'évolution*, fait qui *implique des modifications importantes de la part de l'enseignant* (Uwamariya, & Mukamurera, 2005).

Sous cet angle le chercheur s'intéresse à voir « *comment les enseignants se développent dans des conditions sociales actuelles de leurs vies et de leurs expériences, des cultures et des contextes éducationnels existants* » (*ibid.*)

b) Vers un côté fonctionnel et technique de l'opération et donc, *le développement professionnel est pris comme un volet de la formation continue et du perfectionnement. La vision est ici davantage orientée vers les mécanismes d'intervention auprès des acteurs, mécanismes destinés à faciliter et à soutenir leur développement professionnel.*

c) Vers le côté cognitif de la démarche et donc, on s'intéresse à tout ce qui permet l'association du développement professionnel à *la recherche, à la réflexion [...] et à toute expérience d'apprentissage naturel* (Day, 1999). Dans cette optique, Barbier, Chaix et Demailly (1994) proposent que *le développement professionnel soit un processus de « transformations individuelles et collectives des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles »* (p. 7).

Le lecteur peut facilement reconnaître dans l'idée du *développement professionnel* les deux plans, les deux lignes de base que nous avons remarqué plus haut, dirigées soit vers une conception plus développementale, soit plus professionnalisante selon la culture du chercheur. Selon une autre taxinomie la formation apparaît comme :

- horizontale, de surface, basée sur la transmission passive des savoirs ; une formation de courte durée, spécialisée, décontextualisée.

- en spirale, profonde, située et interactionnelle. Il s'agit d'une formation de longue durée, un modèle ouvert, basé sur la réflexion, l'expérimentation, le vécu ; dans ce type de formation l'animateur devient le conseiller, le coordinateur de la démarche.

Nous pourrions discerner ces deux grands types dans d'autres couples notionnels aussi : fonctionnel ou émotif, de surface ou de profondeur, cognitif ou observateur du processus, fonctionnel ou technocrate, etc.

Dans l'ensemble, selon l'analyse d'Uwamariya & Mukamurera (2005) la perspective/vision développementale (de développement professionnel) est surtout fondée sur la théorie psychologique développementale de Piaget. Des questions

inscrites à cette perspective nous les trouvons dans Charlier et Borg. Comment les adultes apprennent-ils et comment construisent-ils des représentations (Charlier, 1998), comment les pensées et les conceptions changent-elles ? Comment se construisent-elles et comment elles se quittent ; comment elles participent au traitement de l'information ? (Borg, 2006)

Uwamariya trouve que l'approche insère dans le parcours professionnel, un mouvement progressif de l'évolution de l'individu tant au plan personnel que professionnel/social et une dimension/un sens de changement graduel en ses comportements, ses pensées, ses jugements, sa façon d'agir depuis son enfance, ce qui implique une valorisation de ses expériences et de ses intérêts.

Cela suppose que les profils professionnels et personnels se nourrissent mutuellement. De plus, elle répertorie un ensemble de facteurs valables pour le développement hors du contexte professionnel, identifiant en même temps les périodes de socialisation professionnelle beaucoup plus tôt que la formation initiale. Dans ce sens là, nous constatons de nombreuses divergences entre les chercheurs, en ce qui concerne les limites initiales et finales du parcours alors que dans sa version extrême l'approche rabaisse le rôle de la communauté apprenante et de l'organisation apprenante qui demeure une question d'arrière plan avec la place centrale qu'elle attribue à l'individu.

En ce qui concerne la perspective professionnalisante située à l'autre bout de modèles théoriques du type développemental, nous dirions que sa double orientation se distingue de celle qui exploite le processus d'apprentissage et de celle qui souligne le rôle de la recherche et de la réflexion dans le développement.

Les modèles inscrits dans cette perspective sont entre autres **le modèle réflexif, les modèles systémiques et dynamiques** (réf. ch. *Vers la quête de la Méthode*) parmi lesquels nous situons notre travail alors que certaines des notions illustrées dans l'inventaire épistémique concernent la construction des compétences, la théorisation de l'expérience, la rationalisation et le renouvellement du savoir par la réflexivité et l'esprit critique adoptés par l'enseignant.

La formation qui y correspond promeut selon Perrenoud, (1994 dans Uwamariya, A. & Mukamurera : 15) la recherche d'une identité forte, le travail en équipe et le fonctionnement coopératif au sein des établissements, la prise en charge de sa propre formation continue ainsi que la réflexion sur la pratique et l'innovation.

Pour conclure, nous essayons d'avancer aujourd'hui, vers des schémas de formation qui essaient d'accoupler les deux perspectives qui, loin de rester séparées et isolées se trouvent en interaction mutuelle. Cet accouplement se situe au cœur des modèles de développement professionnel qui « entraînent les enseignants plutôt dans des recherches collaboratives comme moyen de favoriser la croissance professionnelle » (Butler, 2005 : paragraphe 2). Il s'agit des démarches qui semblent favoriser la

participation des enseignants en tant qu'*individus/personnes* au sein du groupe, valorisant les mutations inter et intragroupales.

De plus, comme le développement *individuel* est sans doute situé dans *un contexte* qui présente des traits socioculturels, Butler constate que, « la compréhension de l'apprentissage des enseignants et donc de leur développement professionnel, requiert de mettre en lien les perspectives mettant l'accent sur l'individu et celles centrées sur la pratique sociale, mais sans minimiser leur contribution respective ».

Sous cet aspect là, nous insistons sur l'engagement de l'enseignant, ainsi que sur son regard réflexif envers ses propres pratiques, sur la compétence d'autorégulation et l'interrelation qui existe avec l'apprentissage collaboratif, sur son effort pour une plus grande autonomisation envers sa formation, sur le lien qui se manifeste entre une conception de l'apprentissage centrée à la fois sur des processus individuels et sur la pratique sociale (op.cit, p.5).

La vision de l'apprentissage qui préside dans le modèle précédent est à la fois constructiviste, dans la mesure où les expériences pratiques personnelles sont à la base du développement de savoirs, et socio constructiviste dans la mesure où le processus d'apprentissage comme nous l'avons déjà mentionné est à la fois individuel et collectif²⁰⁵.

L'apprentissage dans la formation

Le modèle de formation que nous avons pu utiliser dans notre recherche nous a situé de plein pied dans la discussion concernant les modèles cognitifs dans l'apprentissage des enseignants. Il s'agit d'une question qui s'impose à tout(e) chercheur/cheuse et formateur/trice du terrain et que l'on trouve formulée par Charlier (1998, p.13-14): « *Comment pourrait-on accompagner l'enseignant dans ses apprentissages entre autres, par l'analyse de ses pratiques, sans prendre en considération sa conception de son propre apprentissage ? Peut-on penser qu'il pourra tenir compte des conceptions de l'apprentissage de ses élèves ou de ses étudiants, voire développer chez eux certaines compétences transversales utilisant la métacognition, s'il n'a pu, lui-même s'interroger explicitement sur ses propres conceptions de l'apprentissage ?* ».

Quelle est la position des chercheurs actuellement envers la notion de l'apprentissage et comment impliquent-ils le sujet-participant ? Les modèles dynamiques, systémiques apportent des éléments extrêmement intéressants à notre avis : ils considèrent que l'être humain constitue une existence bioculturelle dans une

²⁰⁵ Gaillard (op.cit.) concernant l'adaptation des systèmes organiques.

perspective qui ne distingue pas la cognition du sujet qui est en train de connaître/apprendre; par contre la cognition de toute chose rencontre les limites bioculturelles dans l'intellect du sujet qui apprend et dont les capacités résident dans son identité biologique. Dans ce sens là, le sujet s'introduit dans la procédure cognitive. En effet, toute procédure de ce type reste loin de refléter le monde réel ; par contre elle constitue une procédure de construction d'un monde. « Tout ce qui est dit, est dit par un observateur »²⁰⁶.

Cette approche esquissée préconise à notre avis le modèle d'une attitude réflexive et critique que nous allons retrouver comme compétence de premier ordre dans Shon, Perrenoud et d'autres. Il préconise aussi l'idée du cheminement de l'individu dans son apprentissage puisque toute démarche de l'être humain constitue une théorie et que dans cette théorie le sujet doit prendre en compte non seulement lui-même mais aussi le fait qu'il construit cette théorie.

Le terme apprentissage alors situé dans une démarche formative est pris dans son sens actif (implication des acteurs en tant que personnes) et procédural (la planification d'une formation, les méthodes épistémologiques appropriées pour y arriver incluses). L'apprentissage²⁰⁷ contient à la fois le savoir épistémologique, l'être (construction d'attitudes appropriées chez les enseignant(es) afin de s'adapter à la vie de groupe et trouver leurs propres points de repères dans l'innovation ou dans toute connaissance nouvelle) et le faire (état d'expérimentation dans la classe, approche expérientielle chez les enseignant/e)²⁰⁸.

Tous les précédents témoignent de l'idée que nous avons pu concevoir à propos de la formation : que la formation constitue une démarche privilégiée située dans la complexité du métier de l'enseignant, acteur d'un agir qu'il essaie selon Perrenoud (1993) de reconstruire chaque jour, à son échelle, de façon plus ou moins intuitive. Dans un certain sens ce qui constitue cette complexité c'est la demande qui se pose à l'enseignant de prendre des décisions ayant comme arrière plan entre autres : a) une politique de l'éducation ; b) une éthique de la relation ; c) une épistémologie des

²⁰⁶ Comme Varela et Maturana le soulignent, les évolutions dans le domaine des sciences méta positivistes ont signalé la nécessité de l'intégration de l'observateur à ses observations. Nous abordons ainsi les évolutions modernes de la non objectivité, inscrites aux théories de Einstein et à la théorie quantique qui bouleversent notre optique concernant l'observateur neutre du monde.

²⁰⁷ Du côté des systèmes dynamiques on ne pourrait pas développer l'apprentissage si cet apprentissage n'était pas construit autour d'un savoir et bien établi sur un continuum de facteurs et d'expériences vécues en succession. Il se développe sur la base d'un stimulus qui vient du milieu, du contexte et d'une réaction ou mieux vaut de parler d'un agir adaptatif qui se passe à l'intérieur de l'être.

²⁰⁸ La question très simplifiée d'ailleurs ci-dessus suggère aussi *une réflexion et une problématique qui dans son expression extrême apparaît comme un conflit* dans la littérature; elle manifeste un modèle de formation qui vise à l'apprentissage pratique, expérientiel d'une part, à l'opposition d'un modèle qui se contente aux savoirs organisés et systématisés en approches offerts par les laboratoires et les recherches académiques.

savoirs ; d) une transposition didactique ; e) un contrat pédagogique ; f) une théorie de l'apprentissage. Dans un autre sens, ce qui constitue cette complexité c'est la composition des constituants du phénomène de la formation, leur interaction mutuelle qui provoque une certaine transformation, une *émergence d'état mental global* (Varela, Proulx, Sallaberry) chez les enseignants et les formateurs, un changement d'esprit, de pratiques, d'attitude.

Comment alors peut-on valoriser une formation sinon par l'aisance qu'elle offre à l'enseignant/e à **gérer cette complexité** de son métier ? Etant donné que *la gestion* demeure une nécessité professionnelle et individuelle à la fois de premier ordre et que l'investissement dans le capital humain impose un effort de capitaliser, de transférer et de régler les compétences humaines, nous choisissons d'esquisser la notion de compétence par rapport à la complexité que nous envisageons dans le devenir des systèmes vivants (partant, selon Varela et Maturana, des réseaux neuroniques dans les modèles neurobiologiques et arrivant à la reconstruction du monde faite par les systèmes humains que revendiquent les sciences de la cognition).

Nous allons aborder la notion de compétence en tant que moteur de la formation tel qu'il se présente dans la bibliographie. Pour situer la notion de la compétence dans le schéma de la formation nous proposons de voir deux axes dans le développement des enseignants, en mutation circulaire : l'axe de la pratique (notion qui se lie directement à l'idée de compétence) et l'axe cognitif et attitudinal (notion qui se lie directement à l'idée des représentations et des dispositions des enseignants), inter-croisés dans un comportement que nous désirons rendre de plus en plus fonctionnel.

Les compétences : histoire de faire, d'être et de savoir d'un système vivant

Le terme **compétence** apparaît et se lie fermement avec la notion de **l'entraînement**. Comme terme, l'entraînement remplace de plus en plus le terme *formation*. Plus précisément en ce qui concerne le terme de l'entraînement pédagogique nous dirions que de nos jours l'Europe unie²⁰⁹ utilise de plus en plus le terme entraînement et plus récemment le terme évolution professionnelle afin de démontrer l'ensemble des activités et des pratiques qui contribuent²¹⁰ au développement des savoirs chez les

²⁰⁹ En particulier les pays d'Amérique du Nord (c'est le cas de nombreux Etats des Etats-Unis, du Canada et plus particulièrement du Québec), de nombreux pays d'Europe (Grande-Bretagne, Belgique, Suisse, Portugal, etc.), d'Asie (Liban, etc.) et d'Afrique (Mauritanie, Gabon, Madagascar, Burkina Faso, Rwanda, Tunisie, Maroc, etc.) (Bassam, 2010).

²¹⁰ Jusqu'au début de 1990 le terme « formation » renvoyait à l'idée de l'entraînement professionnel (Henderson E.J. 1978, dans *Νάσιαινα & Τσίγκα* (2006), p.111). Il est remplacé par la notion du « développement personnel » (Power, 1981, op.cit.) puisque l'école, loin de se limiter à préparer les élèves pour un métier, entretient une formation globale, une éducation en compétences de vie. En Grèce, Tsolakis constate qu'il existe une confusion notionnelle à l'utilisation du terme formation. Il dit à travers un paradigme que le même terme est utilisé pour indiquer à la fois l'entraînement

enseignants, au perfectionnement de leurs compétences et à l'évolution de leur pratique professionnelle (Perrenoud, 1991)²¹¹.

L'Europe souligne de façon particulière la nécessité de l'entraînement professionnel faisant usage de terminologie ergonomique.

« La contribution²¹² au 3e rapport conjoint met l'accent sur les avancées notables et les principales difficultés dans le cadre de la réforme de l'éducation et la formation. Les domaines suivants devront faire l'objet d'efforts particuliers:

- *relèvement du niveau de compétence. Les personnes peu qualifiées sont menacées d'exclusion économique et sociale. La persistance de niveaux élevés de déscolarisation précoce, de la faible participation à l'apprentissage tout au long de la vie des travailleurs âgés et des personnes peu qualifiées, et du manque de compétences des migrants sont sources de préoccupations dans la plupart des pays. À l'avenir, dans une économie fondée sur les connaissances, le marché du travail exigera en outre des compétences sans cesse plus importantes d'une main-d'oeuvre de moins en moins nombreuse. La question de la faiblesse des qualifications prendra alors plus d'importance encore;*

- *stratégies d'apprentissage tout au long de la vie. La plupart des pays ont progressé sur la voie de la définition de stratégies cohérentes globales. Dans ce contexte, les avancées sont manifestes dans l'éducation préprimaire, les cadres de certification et la validation des apprentissages non-formels et informels. Des partenariats d'apprentissage innovants et des financements durables en faveur d'une éducation et d'une formation de qualité, efficaces et équitables continuent toutefois de faire défaut dans de nombreux pays, d'autant que la croissance des investissements semble avoir connu un ralentissement. Garantir que les réformes sont efficacement appliquées est un défi majeur pour tous;*

- *le «triangle de la connaissance» (éducation, recherche et innovation). Le triangle de la connaissance joue un rôle déterminant dans la stimulation de l'emploi et de la croissance. Il importe donc d'accélérer les réformes, de favoriser l'excellence dans l'éducation supérieure et les partenariats universités-entreprises et de veiller à ce que*

professionnel / la spécialité et la culture, la pédagogie/pédia. Πρακτικά 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. 1994, σελ. 164. (op.cit.).

²¹¹ Historiquement le terme « formation » est lié jusqu'au début des années 1990 à l'idée de l'entraînement professionnel. (op.cit) L'idée que l'école prépare les élèves non seulement pour une carrière professionnelle mais pour développer des compétences utiles à leur évolution, a fait que le terme "formation" soit remplacé par le terme anglophone du développement du personnel (staff development), connu par Power C. (1981). (op.cit.) Lui, il signale le fait que les enseignants devraient être à la fois de bons artisans et des pédagogues disposant des compétences développées et d'un esprit cultivé.

²¹² L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation. Projet de rapport d'étape conjoint 2008 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010 ».

tous les secteurs de l'éducation et de la formation jouent pleinement leur rôle s'agissant d'encourager la créativité et l'innovation ».

Sur le plan éducatif et suivant les lignes de Lisbonne, elle a été insérée dans la logique de compétences dans les curricula scolaires, ce qui apparaît dans de nombreux pays dans la réforme éducative. Cette logique a conduit les chercheurs en sciences de l'éducation à *se pencher attentivement sur les finalités, les difficultés et les exigences de ces nouvelles modalités d'éducation et de formation* (Bassam, 2010) à produire une masse de littérature autour de la notion dynamique de compétence. Il y a tout un continuum d'approches idéologiques, socioculturelles et psychosociales pour définir le terrain de la formation en compétences.

Pour certains théoriciens l'approche de la formation en compétences constitue la valeur pivot d'une éducation plutôt ergonomique qui cache l'intensité du rythme de la production et qui manifestement s'oppose à une formation dirigée par la pédagogie et la culture intellectuelle. Par contre par cette dernière nous entendons une éducation qui ne se contente pas de former de bons artisans ; elle insiste sur la pratique de la pédagogie, sur la culture de l'esprit et ensuite sur l'élaboration de compétences psychosociales et cognitives (Αθανασίου, 1999 dans Νάσαινας & Τσίγκα, p.111).

Dans la langue institutionnelle, le terme *formation* dans les systèmes éducatifs européens réformés ou en réforme renvoie plutôt au savoir surajouté que les enseignants acquièrent via des initiatives institutionnelles en fonction du cycle scolaire où ils enseignent et de la discipline qu'ils enseignent.

Les théoriciens des réformes institutionnelles en éducation préfèrent parler d'un processus lors duquel le nouveau savoir structure et est structuré dans les pratiques de l'enseignant (constructivisme), dans le but d'améliorer et d'enrichir ses compétences et ses savoirs professionnels et scientifiques, ceux des élèves, c'est à dire de la société entière²¹³.

Dans ce cadre là, chaque formation aborde de sa propre façon la notion de la compétence, étant orientée plus ou moins vers la dimension ergonomique, professionnelle, académique ; il ne s'agit pas pourtant de s'exclure l'un l'autre puisque dans l'éducation ce qui compte finalement c'est l'identité globale de l'enseignant, son statut, ainsi que son rôle social. Il est toutefois normal que la négociation terminologique autour du terme **compétence et formation en compétences** évolue par rapport aux structures idéologiques, politiques et

²¹³ La formation en Europe après 1980 devient une affaire de formation continue, à long terme. Les enseignants deviennent, se revêtent du rôle des élèves « à long terme ». Ils sont invités à développer leurs compétences et à enrichir leur capital notionnel, cognitif.

Les éléments sont pris dans la recherche que nous avons menée avec une de nos étudiantes en Master 2, Drouga Vassiliki et dans le cadre de son travail pour l'UE 60 « Didactiques du plurilinguisme... ». Le titre de son travail est « Revue du terrain de l'Éducation Interculturelle en Grèce – APS/DEPPS et Programmes de formation ».

scientifiques qui sont en vigueur là où se déroulent la planification et la réalisation d'une formation.

Pour nous par exemple, le terme ergonomique ne nous empêche pas de voir les compétences dans une perspective de développement global de l'individu puisque la notion de la « compétence » porte pour nous un sens holistique. En d'autres termes, se référant au modèle cognitif de Varela et Maturana, la compétence est prise comme une constituante d'un système complexe que fait *le corps vivant*. Selon les théories du constructivisme, le processus de l'adaptation de l'organisme se réalise lorsqu'une compétence est créée ou est activée.

Ici, nous nous plaçons dans le modèle systémique des organismes vivants pour relater ce que Varela et Maturana théorisent : qu'à l'intérieur d'un système vivant, les stimuli (dans le cas des humains ce sont les savoirs qui y correspondent), se transforment automatiquement en compétences dans le sens de comportements plus complexes. Dans le cas de la formation, les moments d'influence sont les moments où le système cognitivo-émotionnel humain reçoit un stimulus extérieur (motivation, information) et essaie de s'y adapter et d'adapter le milieu à lui. Tous les deux s'adaptent en manifestant des compétences. (Gaillard, 2007).

Nous allons constater ensuite que le terme *compétence* acquiert une profondeur et une ampleur dans le concept de la formation selon que la formation est envisagée sous un prisme ergonomique, cognitif, socioculturel, psychosocial.

3.1 Questions de complexité dans la formation en compétences

« Étant données la complexité et la nature multiple de la question de la compétence, la méthode pour cartographier, pour analyser et pour développer des compétences, nécessite une forte interaction avec les utilisateurs finaux et est basée sur une approche ascendante, de façon progressive »²¹⁴.

Apparemment les termes compétences et complexité requièrent une importance accrue au *développement professionnel* ; dans la littérature épistémologique le terme compétence renvoie souvent à un ensemble de ressources à la fois internes et externes d'acquis, de savoir-faire (le faire se concrétise par un savoir et le savoir correspond à

²¹⁴ «Given the complexity and the multifaceted nature of the competence issue, the method to map and analyse and develop competence requires a strong interaction with the end-users and is based on a bottom-up, incremental process» un <http://promo.kompetens.net/index.12---1.html>, Compétence.

un faire), c'est-à-dire à un ensemble d'attitudes cognitives, émotives et corporelles dites, des comportements bien commodes à des situations²¹⁵.

Perrenoud (2001b) soutient le fait qu'une compétence est un agir situé, une maîtrise globale de la situation. L'idée de l'action se constate dans des définitions qui associent les compétences à l'action, une action maîtrisée finalement par les compétences (Le Boterf, 1994, in Perrenoud, 2001b).

Selon Le Boterf dont nous allons parler plus bas, *le concept même de compétence*, [attracteur étrange] (op.cit.) « suscite depuis quelques années de nombreux travaux, aux côtés des savoirs d'expérience et des savoirs d'action, dans le monde du travail aussi bien que dans l'école » (Barbier, 1996, in Perrenoud, 1999, p.17). Une compétence donc, est une action maîtrisée.

Tout un inventaire de définition existe dans les études de Perrenoud constituant un fragmentaire théorique que nous nous empruntons.

Il s'agit de parler de la maîtrise globale de la situation (Perrenoud, 2001b, p. 4) et donc, les compétences font appel à des connaissances et des capacités multiples [...]. Dans Didier Delignières²¹⁶ on trouve comme définition de compétences :

- « ... Il n'y a pas de compétence que de compétence en acte »
- « La compétence est un savoir agir reconnu. SAVOIR : des connaissances intellectuelles, des représentations. AGIR : des capacités à mettre en œuvre. RECONNU : socialisé, validé, inséré dans un exercice, un lieu (Le Boterf, 1999).
- « La compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger » (Reboul, 1999, in P.)
- « La compétence ne va pas sans savoirs et savoir-faire. Mais elle les dépasse par le fait même qu'elle les intègre (Reboul, 1980)

²¹⁵ Ce qui nous intéresse, c'est remarquer ici par rapport à tout ce que nous avons dit à propos du passage de la formation d'un état passif du formé à une formation participative et actionnaire c'est le changement dans nos conceptions à propos des visées de la formation. Introduire la compétence comme pivot de la démarche tire toute une littérature psychosociologique sur le terrain. La formation devient affaire procédurale. Or, les compétences valorisent et précèdent les expériences des individus mobilisant leurs ressources internes/externes.

²¹⁶ Dans «Compétences, connaissances et apprentissage» in Cours Magistral.

- « La compétence est un ensemble structuré et cohérent de ressources, qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité » (Delignières et Garsault, 1993).
- Comme notion elle désignera une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations (barré par moi). (Perrenoud, 1999, p.17). Cette définition insiste sur quatre aspects :
 - Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, de savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources.
 - Cette mobilisation n'a de pertinence qu'en situation, chaque situation étant singulière, même si on peut la traiter par analogie avec d'autres, déjà rencontrées.
 - L'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, sous-tendues par des schèmes de pensée (Altet, 1996, Perrenoud, 1996 I, 1998 g) ceux qui permettent de déterminer (plus ou moins consciemment et rapidement) et de réaliser (plus ou moins efficacement) une action relativement adaptée à la situation.
 - Les compétences professionnelles se construisent en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre (Le Boterf, 1997).

Une compétence évoque trois éléments complémentaires :

- Les types de situations dont elle donne une certaine maîtrise ;
- Les ressources qu'elle mobilise, savoirs théoriques et méthodologiques, attitudes, savoir-faire et compétences plus spécifiques, schèmes moteurs, schèmes de perceptions, d'évaluation, d'anticipation, de décision ;
- La nature des schèmes de pensée qui permettent la sollicitation, la mobilisation et l'orchestration des ressources pertinentes, en situation complexe et en temps réel.

Perrenoud se met d'accord avec Borko sur le fait que l'analyse de compétences renvoie constamment à une théorie de la pensée et de l'action situées.

Les situations chez Perrenoud sont envisagées comme des « constructions subjectives du réel » qui recueillent les stratégies appropriées des praticiens (op.cit., p. 5) ; il est vrai que dans une perspective constructiviste comme l'entend Piaget, le lien entre l'individu et son milieu est essentiel, afin d'effectuer un changement et vice versa: Piaget déclare que « L'individu qui s'associe avec son environnement de façon énergétique nous pourrions le considérer adapté ».

Candelier et son équipe²¹⁷ travaillant sur le terrain du plurilinguisme éducatif et voulant lier la théorie à la pratique emploient la définition de Becker afin de répertorier les compétences interculturelles requises pour la didactique du plurilinguisme: « Sur un plan théorique²¹⁸ la notion de « compétence » est difficile à cerner pourtant il y a de nombreuses définitions plus ou moins divergentes; La définition qui semble connecter la grande théorisation à la pratique, semble être celle de Beckers. Dans l'idée de compétence Becker considère la compétence comme : « la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui ». Une compétence fait appel à des ressources, face à une tâche (ou plus généralement : face à un type de tâche donné). Les ressources peuvent être internes (donc, pré-existantes – construites – dans l'individu) ... (= les trois types « traditionnels » SAV, Sav-F, Sav-E)...ou externes (imaginons : un dictionnaire, ...). La compétence procède à une intégration des ressources (non seulement elle les sélectionne, mais elle coordonne leur intervention...). La compétence a donc deux aspects:

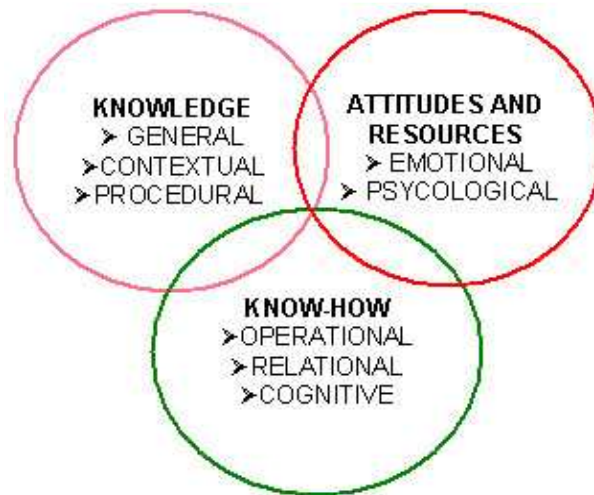
- disposer de ressources;
- savoir les mobiliser face à une tâche.

«Le lecteur d'essais épistémologiques serait d'accord que dans la plupart des efforts à définir la compétence il y a une tripartition d'aspects composés : savoir, savoir-faire et attitudes et ressources» (Italian Regional Competence Team).

Guy Le Boterf, donne une définition dynamique à propos des compétences, une sorte de Kaleidoscope de ressources qui changent constamment de forme et de couleur.

²¹⁷ Une des définitions de la notion « compétence » qui porte un intérêt particulier en raison de la gamme des éléments qu'elle dispose apparaît dans le projet ALC□

²¹⁸ Présentation générale, A travers les Langues et les Cultures point 3.1 in : http://carap.ecml.at/Portals/11/NTForums_Attach/CARAP-version3-FR-28052010.pdf

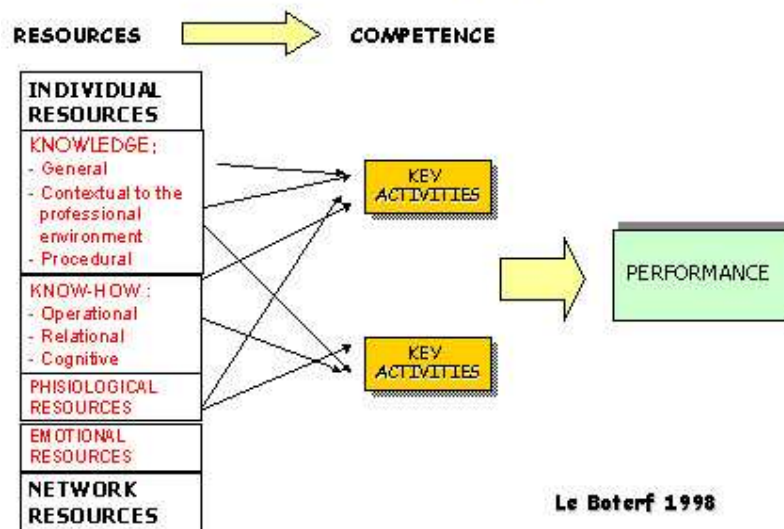


Pour lui la « *Compétence, c'est la combinaison de ressources relevées que l'individu mobilise afin d'arriver à un résultat particulier* ». « *La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser* ». Et ailleurs, il propose de voir la compétence « *...comme la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés* ». (p.)²¹⁹.

Le Boterf schématise la relation entre les ressources, les compétences et les résultats :

²¹⁹ Selon son paradigme toute analyse de compétence doit être contextualisé dans la typologie de la production, du service et de l'organisation.

Relation between resources, competence and results



Peut-être plus ancienne, la définition proposée par Kartz développe de façon explicite et assez complète la notion de *compétence*. A notre avis, l'approche porte une image plutôt systémique, une démarche de relations intra et interpersonnelles, un aspect co-actionnaire et cognitif à la fois ; disons d'ailleurs que pour la conceptualiser, cela pourrait signifier agir de manière systémique. Il y a une grande relation entre cette approche et l'approche que nous faisons dans notre paradigme formatif.

Kartz (1974) distingue trois types de compétences :

- les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique)
- les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité)
- les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles).

Cette analyse recoupe la tripartition connue aujourd'hui des compétences en savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Perrenoud, (1995, p.3) souligne lui aussi le caractère complexe de la compétence et il propose «de réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes ». [...]

De cet aspect là « *la compétence évoque le schème de Piaget, structure invariante de l'action qui permet, au prix d'accommodations²²⁰ mineures, de faire face à une*

²²⁰ Selon l'approche aussi de Varela qui souligne l'événement/phénomène d'accommodation dans la vie des organisations.

variété de situations semblables. La différence est que le schème est une totalité constituée, qui sous-tend un seul geste ou une seule opération mentale, alors que la compétence est investie dans une entreprise plus complexe, mobilisant de multiples ressources cognitives d'ordres différents : schèmes de perception, de pensée, d'action, intuitions, suppositions, opinion, valeurs, représentations construites du réel, savoirs, le tout se combinant dans une stratégie de résolution de problème au prix d'un raisonnement, d'inférences, d'anticipations, d'estimation des probabilités respectives de divers événements, de diagnostic à partir d'un ensemble d'indices, etc. [...]»

Ce qui suggère immédiatement qu'une compétence peut être décomposée en composantes plus spécifiques, les « éléments de compétence ». Quelque soit leur nom, on reconnaîtra que la somme de ces composantes n'équivaut pas à la compétence globale, à une perception globale de la compétence, alors que dans les systèmes vivants, le tout est plus que la simple réunion des parties, parce qu'elles forment un système, comme le rappelle Tardif (1992, 1994). » (Op.cit. p.2)

Sous un tel aspect et selon le modèle cognitif de Varela et Maturana, la cognition est à la base de la compétence. De manière plus analytique, nous dirions que l'ampleur du terme cognition et processus cognitif révèle la position de Piaget, de Varela et Maturana et d'autres. Selon ces scientifiques les être vivants constituent des systèmes cognitifs activés à travers le processus de la cognition. Pour eux, nous adaptons les perturbations qui prennent lieu dans le champ de nos interactions préservant pourtant notre organisation auto-poétique et créant un monde²²¹.

Prenant en compte ce type de modèle paradigmatique, les compétences se situent sur la base interactive²²². Les notions interaction, compétence, cognition, adaptation, représentation sont prises ici dans des théories des approches dynamiques.

Pour remplir les aspects que nous avons utilisés afin de pouvoir mieux analyser notre démarche formative nous alléguons aussi la définition de la notion *compétence en éducation* proposée par PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) en 2000. Ce qui est important de remarquer ici c'est le lien établi entre ce qu'on appelle compétence et le monde en tant que *signes* qui demande une interprétation.

²²¹ Selon Maturana et Varela (1994, p. 32) « Τα έμβια συστήματα αποτελούν κατ'εξοχής γνωστικά συστήματα σε μία διαδικασία γνώσης που είναι η ίδια η ζωή. Το νευρικό σύστημα μέσα από τη λειτουργική του κλειστότητα όχι μόνο προστατεύει την οργανωσιακή και δομική ακεραιότητα του έμβιου όντος από τις πολλαπλές εξωτερικές διαταραχές, αλλά επιτυγχάνει επίσης και αυτό αποτελεί την κυριότερη λειτουργία του να παράγει έναν κόσμο».

²²² Notre modèle de recherche-formation-réflexion-action a pris en compte les paramètres qui pèsent sur le fonctionnement des êtres humains en tant que systèmes dynamiques.

Passant du concept « literacy » pour désigner la façon « dont les adultes utilisent l'information écrite pour fonctionner dans la société », il adopte un sens plus général désignant l'ensemble des compétences minimales qu'un individu doit maîtriser : *« Pour déchiffrer les signaux de son environnement et pour satisfaire de manière autonome aux besoins de la vie quotidienne personnelle ou professionnelle ».*

Cette position vient favoriser notre position pour la démarche complexe qui est la formation ayant comme but le développement global de la personne, la synthèse d'un ensemble de compétences qui s'analysent en constituants psychosociaux, cognitifs, communicatifs.

Dans un autre texte officiel pour l'Europe de 96 les compétences de base clés consistent « à l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi personnel ».

Dans une taxinomie des compétences en formation initiale ou continue des enseignants Houpert, (2005, p. 5) voit la trilogie suivante :

4 Les compétences du « praticien réflexif » favorisées par la dynamique de groupe.

5 Les compétences de l' « enseignant savant ». Il s'agit des compétences disciplinaires et même interdisciplinaires alors que l'éventail des disciplines est très large (en ce qui concerne les professeurs des écoles). Mais à côté de ces savoirs liés aux disciplines, l'enseignant a également besoin de savoirs transversaux, que ce soit ceux qui viennent des sciences humaines et sociales et qu'il lui faut appliquer à la situation éducative, que ce soit les savoirs directement issus de la pratique et qui auront été formalisés et diffusés par des chercheurs. Savoirs académiques, de type universitaire, Savoirs didactiques.

6 Les compétences de l' « enseignant technicien ». L'enseignant technicien sait que son métier passe par une série de gestes professionnels, de gestes qui peuvent être décomposés en unités distinctes, voire en très petites unités. L'activité de l'enseignant est alors envisagée selon les mille et une facettes qui la constituent, qu'elles soient liées aux connaissances, aux habiletés, ou aux attitudes. (Houper, 2005)

Les trois axes sont en convergence avec le modèle dynamique et systémique de Varela, Maturana et à la suite des études de Piaget.

Finalement les commentaires de Morin pourraient jouer le rôle de pont entre deux aspects : le mode de voir toutes les notions précédentes à travers une approche biologique des systèmes vivants en tant que systèmes cognitifs et un aspect pédagogique dans le cadre du quel *l'éducation (située dans le contexte et le complexe planétaire) doit promouvoir une « intelligence générale » apte à se référer au complexe, au contexte, de façon multidimensionnelle et dans une conception globale.*

Cette intelligence générale serait capable de susciter le développement des compétences particulières ou spécialisées.

La formation ne doit pas manquer d'une compétence réflexive

Selon les modèles dynamiques tels ceux de Maturana-Varela, l'idée centrale dans la formation, est que les acteurs en formation s'inscrivent dans une co-construction de savoirs, fruits du jeu des représentations (individuelles, sociales et professionnelles) dans des situations « réflexives ». L'activité représentationnelle²²³ est l'élément central d'une pragmatique de la formation, comme forme modélisatrice de la construction du sujet et de la compétence professionnelle : « nos idées sont nos actions » affirmait William James.

Dans cet aspect là les enseignant(e)s actif/ves sont témoins d'une sorte de contrat qui apparaît progressivement entre les enseignant(e)s et le/la formateur/trice, particulièrement dans les conditions que crée une formation action ; en termes biologiques les systèmes et le milieu ne sont pas opposés. Par contre, ils se lient dans le cadre d'un système plus général dont la dynamique repose sur le progrès des deux à la fois.

Le contrat évolue au fur et à mesure que les membres du groupe partagent une problématique concernant le lien entre une *attitude* fort ancrée dans l'identité socioculturelle et professionnelle de l'enseignant/e et la construction des compétences valables pour une éducation.

Par attitude dans la formation, nous entendons tout d'abord la capacité de susciter, de coordonner le développement des compétences dans le but de réaliser une tâche, un apprentissage. Autrement dit, former un comportement fonctionnel lors d'un agir collectif. Il s'agit de voir alors, d'analyser la structure cognitive et psychosociale que représente l'individu et la manière dont il agit, réagit, il analyse et il saisit le contenu de la formation²²⁴. Dans ce sens là, l'attitude se lie avec les convictions des participants, leurs représentations, leurs expériences, leur culture, leur éthique, leur pratique sociale qui leur permettent de faire ou de ne pas faire quelque chose.

²²³ Dans le cadre d'une telle approche *les représentations* acquièrent une nouvelle signification. Nous allons revenir aux représentations dans le chapitre *Vers la quête de la Méthode*. Ο εξωτερικός κόσμος δεν εισβάλλει στο εσωτερικό του συστήματος με τρόπο γραμμικό προκαλώντας αντιστοιχίσεις ένα προς ένα χαρακτηριστικό. Ως εκ τούτου δεν ισχύει η υπόθεση για μία καθορισμένη και γραμμική ροή πληροφοριών από το εξωτερικό περιβάλλον στο εσωτερικό του συστήματος. Αντιθέτως σε μία θεώρηση δυναμική οι γνωστικές διαδικασίες θεωρούνται ενεργητικές και δημιουργικές δραστηριότητες των πραγματικών έμβιων όντων και παράγουν κόσμο. 35,36. Για τους Maturana και Varela κάθε γνωστική διαδικασία συνίσταται στην ανεπίλυτη κυκλικότητα και στην αμοιβαία παραπομπή από τη δραστηριότητα του οργανισμού στη γνωστική του εμπειρία, και από αυτήν πάλι στην έμβια δραστηριότητα. Κάθε δράση είναι λοιπόν γνώση και το αντίστροφο ». (Maturana et Varela, op.cit.)

²²⁴ Ce point là sera analysé plus en détail selon les principes du modèle de Maturana, Varela dans le chapitre de la Méthodologie.

Selon Perrenoud, dans une approche critique et réflexive de la formation, il y a une cohérence entre les attitudes et les compétences manifestées et l'ensemble des facteurs qui soutiennent ou qui empêchent l'émergence des compétences générales ou spécifiques. La formation devient alors une source de changements, une tâche parmi d'autres pour transformer/modifier, élaborer et enrichir les représentations qui circulent en niveaux intra et intergroupaux, inter et intrapsychique des formé(e)s, pour mettre en articulation les représentations individuelles et collectives, conduire donc à une empathie, à l'articulation d'une certaine problématique, ce qui devrait caractériser d'ailleurs la vie professionnelle.

Attitudes, changement de représentations et réflexion, pour nous dans le sens de négociation de représentations déjà instituées car l'interaction entre les éléments/conceptions, perceptions, savoirs, et les états des systèmes cognitifs humains font émerger chaque fois une forme, état particulier du système, ou de son fonctionnement. Il s'agit de faire émerger une compétence dominante d'ordre évolutif dans l'être humain, celle de la réflexivité : la réflexion envers soi-même et envers ses pratiques ; la formation devrait exceller l'explicitation d'un discours réflexif avant, pendant et après la pratique.

La réflexion constitue un feed-back, une rétrospection en même temps qu'elle manifeste un état actif de l'esprit humain. Elle manifeste la volonté de l'être humain d'arriver à une tâche voulant élargir son monde conceptuel. La réflexion, comme savoir du savoir selon Varela se différencie de la simple pensée qui peut rester au niveau d'un reflet et de moindre complexité ayant les traits de l'analyse et de la synthèse. La réflexion évoque l'expérience et le vécu.

Soulignons aussi la place que cette sorte d'approches accorde dans un système cognitif dynamique (comme celui que fait l'être humain), à la parole et au discours. En tant que partie intégrante de la culture, les mots, la langue constitue par eux mêmes une culture et dans ce sens ils forment des représentations. En effet les systèmes cognitifs communiquent avec le milieu à travers la cognition et donc, à travers le dynamisme du discours et de la parole. Le processus qui prend lieu est à la fois le décodage et l'encodage du message (moment de la singularité) et une interaction du système analogue. Il s'agit selon Varela (Sallaberry, 1997) non seulement de décodage mais de l'émergence d'un état mental global.

De plus, dans un modèle cognitivo-émotionnel comme celui de Lacan il fallait lier la parole à l'état affectif et au rôle que le côté affectif peut jouer dans le mécanisme cognitif et dans la formation de représentations.

La conception d'Antonio Damasio enrichit les théories sur le fonctionnement du système cognitif en général lorsqu'il déclare qu' "*il ne semble pas judicieux d'exclure*

de l'explication du fonctionnement mental la capacité d'exprimer et de ressentir les émotions. Cependant, c'est ce que font bon nombre d'interprétations des processus cognitifs, pourtant scientifiquement reconnues, qui ne prennent tout simplement pas en compte les émotions et leur perception. On considère généralement que la capacité d'exprimer et de ressentir des émotions ne concerne que des entités insaisissables, qui ne méritent pas qu'on y prête plus d'attention qu'au contenu tangible des pensées bien que ce dernier soit néanmoins affecté par elles.

La perception des émotions, en raison de ses liens inextricables avec le corps, se manifeste en premier au cours du développement, puis garde une prééminence qui imprègne subtilement notre vie mentale. Puisque le cerveau est le public obligé du corps, la perception des émotions l'emporte sur les autres processus perceptifs. Et puisqu'elle se développe en premier, elle constitue un cadre de référence pour ce qui se développe ensuite, et par là, elle intervient dans tout ce qui se passe dans le cerveau et notamment dans le domaine des processus cognitifs. Son influence est immense²²⁵ ».

Toujours orientée vers la mixité cognitive-émotionnelle du discours nous dirions que les mots constituent un type cognitif sous fond d'une émotion rattachée, capable de secouer, de refouler ou de favoriser une représentation²²⁶. Les mots localisés dans le corps sont symboliques et imaginaires à la fois²²⁷.

Globalement à partir des précédents, nous avons manifesté un vif intérêt pour le développement de la posture réflexive (Perrenoud, 2001a) dans la formation, ce que Perrenoud appelle *Formation réflexive* qui englobe l'explicitation de la parole chez les enseignants et donc pour toutes les compétences qui en résultent. Perrenoud en relate certaines:

« ... des capacités d'apprentissage, d'auto-observation, d'autodiagnostic et d'autotransformation ».

Une formation réflexive « forme, dans le meilleur des cas, des praticiens capables d'apprendre et de changer par eux-mêmes, seuls ou au sein d'un groupe, dans une

225 <http://www.pedagopsy.eu/page22.htm>
226 Op.cit.

227 Ce sont des sortes d'entités représentationnelles qui portent en eux l'expérience partagée du sujet (côté symbolique et rationnel) avec le monde ainsi que sa culture personnelle, son imaginaire (côté imaginaire et émotionnel du sujet). Pour la relation analogique voir le développement de représentation et son contenu cognitif-affectif/émotionnel in <http://www.pedagopsy.eu/page22.htm>. Cette approche se base sur ce que Morin précise comme représentation : une synthèse cognitive dotée des qualités de globalité, de cohérence, de constance, de stabilité. Elle est obtenue par un processus de construction. Elle est construite à partir de plusieurs choses : l'action du réel sur nos sens (la perception), notre mémoire (des schèmes mémorisés), **les fantasmes** qui nous font privilégier certains aspects plutôt que d'autres. Selon le sens de Morin la subjectivité qui est fruit de **l'imaginaire**, de la sensibilité, constitue la partie affective qui va activement participer à la mise en place de mécanismes de défense dominants (l'idée renvoie aux systèmes auto-poétiques de haut maintien).

dynamique d'équipe ou d'établissement [...] Ce savoir-analyser (Altet, 1994, 1996) peut se nourrir d'une initiation à la recherche, mais il procède surtout d'un entraînement à l'analyse de situations éducatives complexes. Cette analyse exige certes des savoir-faire intellectuels ; mais aussi des savoirs, qui arment le regard de l'étudiant, puis du praticien :

- sur soi, ses implicites, sa culture, ses théories subjectives (de l'enfant, de l'habitus) son rapport aux autres, ses façons d'agir et de réagir ;
- sur ce qui se joue dans la classe et l'établissement, dans les registres pédagogiques, didactique, sociologique, anthropologique, psychologique et psychanalytique (op.cit. p. 102-103)²²⁸.

A titre de conclusion

Cette complexité des composants apparaît aussi dans notre travail de formation action. Comme il s'agissait d'insérer une innovation dans la formation des enseignants nous nous sommes vite rendu compte que nous ne pourrions pas mettre de nouveau vin, c'est-à-dire une innovation dans d'anciennes bouteilles. Nous considérons qu'il était important, avant d'insérer les différentes reformes pédagogiques ou les innovations dans la formation des enseignants, de mesurer la complexité qui réside au sein de la démarche ; il fallait à notre avis, donner un nouveau élan au discours, aux mots, mythifier la parole, approfondir le répertoire notionnel en rétablissant les termes en commun avec les enseignants (Maturana & Varela, 1994, p.255); autrement dit, nous sommes d'accord avec Maturana & Varela ainsi qu'avec Sallaberry: devant une formation il nous faut « *ré encadrer la connaissance qui existe déjà dans l'homme et qui finalement constitue le terme de toute formation : inviter le/la formé/e à un mode de pensée qui puisse l'amener à connaître sa propre connaissance* ».

De plus comme les nouveaux modèles de formation s'inscrivent dans le courant de professionnalisation et insèrent les principes et les concepts des théories de l'action humaine il est normal d'évoquer les compétences comme moteur de schématisation et de structuration de la formation en enseignement. Cependant comme Perrenoud relate la complexité de la démarche et va plus loin qu'un premier regard sur ce que nous appelons compétences à développer lors d'une formation : « l'[simple]analyse des compétences dans la discussion de la formation n'épuise pas la réalité d'un métier [...] et ne cerne donc pas complètement les tâches des formateurs » (Perrenoud, 1993, p.4).

²²⁸ Une démarche clinique de formation, fondée sur et orientée vers une pratique réflexive, accepte cette complexité et révèle un modèle multi-référentiel de théories.

Il s'agit d'une interaction entre le côté cognitif et le côté actionnaire du savoir contextualisé ; s'il s'agit de faire éveiller, émerger et systématiser les compétences nécessaires afin de pouvoir réaliser une tâche ; la compétence constitue le comment qui réside et préserve toute la complexité de l'univers. C'est ainsi que nous sommes arrivés à notre modèle dynamique de formation. Notre protocole de recherche a été planifié et organisé lors de longues discussions collectives et individuelles avec des enseignants.

En pratique, cela signifie que : «A part les savoirs, les attitudes et les compétences (...) ce qui est important ce sont les recherches et les processus didactiques fondés sur les problèmes, les besoins et les intérêts des enseignants lorsque ceux-ci ont la possibilité de chercher, d'intervenir, de contester, d'agir, de se positionner ». (Χρυσοφίδης, 1997 : p.65)

De plus, il ne nous était pas du tout évident dès le début que le discours, la langue dans la formation peut constituer dans son ensemble un « texte [keimeno] », un univers²²⁹, qui structure et coordonne les relations humaines résidant au cœur des démarches formatives. Ce sont les entretiens finaux et des heures de travail collectif, des discussions pendant deux ans qui nous ont permis de lancer et de corroborer une nouvelle hypothèse concernant le type de formation efficace. A part donc, les hypothèses qui concernaient les effets de l'innovation de l'Eveil aux Langues²³⁰ sur les compétences didactiques, interculturelles des enseignants Grec/ques à gérer une classe pluri nous suggérons aujourd'hui que :

Les enseignants Grec(que)s attribuent un intérêt particulier au type de formation qui soit fondé sur la réflexion individuelle et collective, la renégociation des notions, la rénovation des mots, le caractère coopératif, participatif et expérientiel, c'est-à-dire le côté procédural et socioconstructiviste de la formation, l'individualité respectée, le projet personnel intégré dans le projet collectif, le déclaratif ainsi que le procédural.

Par conséquent les lignes directrices dans notre formation-action, les étapes par lesquelles nous avons dû passer pour planifier et organiser une formation sur l'Eveil aux Langues²³¹ étaient les suivantes :

²²⁹ Selon Varela, les socioconstructivistes et les phénoménologues.

²³⁰ Il est important de relater dès le début l'intérêt des enseignants Grec(que)s pour un type de formation comme celle que nous allons présenter, ainsi que pour une innovation de type socioconstructiviste comme celle que nous avons enseignée. A l'occasion nous dirions que la formation a été fondée sur la réflexion, le caractère collectif et collaboratif, l'organisation en spirale, l'individualité respectée des participants, le projet personnel de chaque enseignant intégré aux buts de la formation. Les enseignants ont attesté dans leur discours que ces éléments sont loin de construire des barrages aux innovations qu'un programme analytique en réforme pourrait proposer; mais qu'ils délibèrent leurs forces internes en même temps qu'ils valorisent les ressources externes.

²³¹ Dans ce chapitre la chercheuse s'occupe surtout de la démarche formative dans sa conception générale.

- Se situer dans le mouvement réflexif contemporain à propos de la formation.
- Se positionner envers le développement professionnel d'un métier complexe caractérisé par une socio dynamique et par le caractère interactionnel de la collectivité.
- Focaliser sur l'enseignant(e) Grec(que) et ses besoins déclarés et suivre les agents institutionnels et syndicaux qui produisent la politique éducative grecque et engendre cette politique par les représentations qui circulent concernant le type de formation approprié dans et par la réforme (questions qu'imposent l'approche institutionnelle selon Sallaberry).
- Inventorier ce que nous souhaitons développer et rénover auprès des enseignants Grec (que)s comme compétences face à une classe plurilingue et selon un programme interculturel.
- Focaliser sur le type d'innovation à insérer (L'Eveil aux Langues) et la façon dont elle est susceptible d'activer certains des objectifs généraux de la formation à longue durée selon les objectifs et les contenus des Programmes DEPPS et APS et sous l'angle de la réforme grecque.
- Désigner, organiser, modéliser les principes théoriques illustrés dans notre modèle formatif, les concepts qui articulent notre recherche-formation-action ; encore mieux notre formation dynamique de réflexion-formation-action.

d. Vers la quête de la Méthode

« La méthode²³² ne peut se former que pendant la recherche ; elle ne peut se dégager et se formuler qu'après, au moment où le terme redevient un nouveau point de départ, cette fois doté de méthode ».

Edgar Morin

1. La recherche action dans la méthodologie de la recherche

Nous considérons que notre effort de bien concevoir le modèle méthodologique le plus approprié dans notre recherche a été pour nous un chemin plutôt ontologique, philosophique, déontologique. Le chemin était long, plein de réflexions, conflictuel. Partant du modèle hypothéticodéductif, nous avons essayé de suivre le triptyque *expérience, pensée et recherche dans le but de mieux comprendre et de mieux interpréter le milieu qui nous entoure, afin de l'assimiler en s'adaptant à des formes plus complexes* (Cohen & Manion, 1997, p.15). Pourtant, formuler des hypothèses et concevoir la réalité comme un modèle qu'on pourrait analyser dans ses moindres détails, cela a finalement été perçu de notre point de vue comme une impasse à notre propre intuition qui résistait à cette scientificité dure, appliquée dans les sciences humaines aussi.

La question qui se posait suite à nos lectures sur les courants méthodologiques contemporains était : quels seraient les apports des approches qualitatives récentes dans les pratiques des chercheurs aujourd'hui si non une rupture avec le modèle précédent de l'objectivité extrême qui dominait l'esprit des chercheurs ? Quels seraient les effets, s'il y en a finalement, sur l'éthique et la déontologie du chercheur, sur sa conception ontologique du savoir, de la réalité, de l'objectivité, de la singularité et finalement de la possibilité de comprendre ce monde ?

En effet, il y a des mouvements déontologiques, philosophiques, existentiels marqués par des notions plus récentes auxquelles nous adhérons, telles que la complexité émergente des organisations (des notions que nous rencontrons dans le modèle cognitif de Varela, Sallaberry, Proulx, Tompson, Goddard), la capacité de la modélisation des approches systémiques et dynamiques, le cadre multi référentiel qui compose les systèmes dynamiques et la complémentarité apparue entre la forme et les éléments, le sujet et le monde (Sallaberry, 1996) ; tous les précédents apparaissent

²³² Nietzsche le savait : «Les méthodes viennent à la fin» (l'Antéchrist). Le retour au commencement n'est pas un cercle vicieux si le voyage, comme le dit aujourd'hui le mot **trip**, signifie **expérience**, d'où l'on revient changé. Alors, peut-être, aurons-nous pu apprendre à apprendre en apprenant. Alors, le cercle aura pu se transformer en une spirale où le retour au commencement est précisément ce qui éloigne du commencement (Cortès, 2008).

dans notre conception scientifique constituant des axes et des perspectives prises dans les sciences socio-psychologiques, cognitives, constructivistes, interactionnelles, quantiques, phénoménologiques, transcendantales, représentationnelles.

En effet, nous nous demandons si le choix d'une méthodologie de la recherche est imposé par la philosophie que le chercheur projette sur le monde ou si le type de la recherche, surtout dans le domaine de l'éducation, impose la culture méthodologique que le chercheur utilise comme la plus appropriée. Nous admettons qu'il y a un ensemble de concessions que nous avons eues à faire afin de nous considérer située sur l'approche antipositiviste précédente²³³.

Pour nous, qui sommes fervente de l'approche quantique, la quantique dans les sciences humaines a porté ce que Kuhn (Cohen & Manion, 1997 : 29) mentionne lorsqu'il parle de la manière de l'évolution de la Science dans l'histoire : « une rupture violente où un certain modèle cosmo-théorique a été remplacé par un autre ». Dans la même direction, Pribram et Bohn soutiennent/ajoutent que l'univers constitue un hologramme gigantesque, ce qui nous permet d'admettre que toute nouveauté ou rupture dans les sciences peut modifier l'ensemble du modèle cosmos dans notre conscience et produire de nouvelles représentations. Le modèle recoupe la manière dont nous envisageons toute révolution éducative ainsi que les diverses innovations qui prennent lieu là-dedans²³⁴.

Il est vrai que dans un modèle *renversé* de la scientificité comme celui de la quantique la subjectivité et encore plus l'intersubjectivité ou interobjectivité²³⁵

²³³ Manion relate d'ailleurs que les anti-positivistes suggèrent que seuls les chercheurs qui adoptent un cadre commun de référence avec les précédents peuvent comprendre le comportement des sujets : la compréhension par les individus du monde qui les entoure doit surgir. Ce n'est pas un mouvement de l'extérieur vers l'intérieur (47). Nous trouvons la même position dans l'approche de Varela, Maturana concernant les représentations et leur formation par les sujets utilisant l'idée de l'enaction.

²³⁴ Cette perspective crée en moi une approche différente en ce qui concerne ma recherche, en ce qui concerne la manière de traiter l'innovation *Eveil aux Langues*, le vocabulaire que j'utilise dans la formation, les schèmes d'actions que j'ai pu distingués dans le matériel de l'innovation et que je les nomme quarks ou schèmes d'action minimums d'énergie transformationnel ; or, les effets hologrammes que présente l'*Eveil aux Langues* dans l'attitude et les pratiques des enseignants, une sorte d'émergence d'état global qui cause (pour la notion d'émergence d'état global voir Varela dans Sallaberry) la convergence entre la forme et les éléments, le sujet et le monde, le contenu déontologique et méthodologique de l'innovation. Enfin le modèle de la formation, la relation entre le texte et le péri-texte dans la formation. De l'autre côté, le programme analytique est constitué de son côté, des quakers qui se trouvent en position dynamique. A travers les modifications et le milieu sensible des enseignants, le programme réformé peut se briser, se déstructurer et se restructurer autour d'une innovation.

²³⁵ Voir le modèle de Varela et Maturana dans Proulx *Some Differences between Maturana and Varela's Theory of Cognition and Constructivism* Jérôme Proulx "Maturana and Varela's theory departs from the dichotomy between subject and object and develops something that could be referred to as objectivity in parentheses (Maturana, 1988; Maturana & Poerksen, 2004) or interobjectivity (Latour, 1996), which encompasses ideas of objectivity, subjectivity and intersubjectivity".

requiert toute sa valeur. Par contre l'objectivité apparaît comme une tromperie, dans le sens de Kierkegaard qui, lui, s'intéressait surtout à la réalisation du potentiel de la personne qu'il considérait comme le sens de l'existence (Beck, 1979 in Coehn & Manion, 1997 p. 42). Kierkegaard considérait l'objectivité comme une sorte de soumission à des règles, des comportements et des pensées et même la soumission de l'homme en un observateur qui espérait découvrir des lois générales dans le comportement humain.

Nous concédons à l'idée qu'il a énoncée concernant l'élément de la subjectivité dans toute recherche. Kierkegaard relatait qu'il fallait au chercheur *rattraper la capacité* de la subjectivité. Il s'agit selon lui, de la capacité du chercheur à réfléchir sur sa relation avec le sens/le contenu, l'idée de sa recherche. « La subjectivité et la nature de la vérité ont en commun la lumière ». Les êtres humains disposent d'une compétence unique d'interpréter leurs expériences et de se les représenter. La science sociale se trouve en relation sujet-sujet avec son domaine de recherche. Il s'occupe d'un monde déjà interprété, dans lequel les sens/les significations développés par les agents humains sont les constituants de la vraie synthèse du monde, soit de sa *production* ». (Shipman M. D, in Cohen & Manion, p. 46).

Dans cette approche, l'École de la psychologie humaniste répond par une étude de la *Personne* vue comme une unité, une globalité. Rogers commande ce modèle comme un modèle actif, positif dont les personnes participent activement dans l'expérience de la vie. Rogers (1980 : 48), est le premier qui a reconnu la valeur de l'auto-estimation/respect. Plus précisément, il faut dire que les adhérents du mouvement la « Science des Personnes » suggèrent que grâce à la connaissance de soi et de notre capacité langagière, nous constituons des systèmes les plus complexes en comparaison avec tout autre système naturel ou technique et ce de niveau différent. C'est pourquoi il n'y a aucun autre modèle d'analyse dans les sciences humaines capable de nous présenter ou de nous aider à nous comprendre. Il nous faut alors être notre propre modèle afin de pouvoir nous comprendre, comprendre les autres et vice versa. Cela donne la possibilité de l'autoréflexion, de l'attitude critique et réflexive envers nous-mêmes, ainsi qu'envers nos actes (Harré and Secord, 1972 in Manion, 1997 : 49)²³⁶.

²³⁶ De plus, dans le Programme scientifique COPEACE que nous avons réalisé au sein de l'Université Aristote de Thessalonique, le lecteur peut trouver le développement des mouvements psychologiques de notre ère marqué par les théories quantiques concernant la focalisation sur soi et sur son activité créative face à la conception du monde. La notion du soi est culminant pour la psychologie du 20ème siècle, science partant de la période dé-Freud, rejetant sa vue mécanique (selon certains auteurs) de l'individualité *vers des niveaux plus hauts de conscience* et accompagnant les diverses institutions qui avaient la tendance à focaliser sur la personne et non sur l'individu. Parmi ces tendances nous avons pu discerner Victor Frankl (psychologie existentielle), Assagioli qui admet que l'individu possède *un nucléaire central d'existence*. C'était Rogers qui a reconnu la valeur du respect en soi-même reprenant les idées de William James qui considérait que " the individual usually lives underneath his capabilities' limits. He possesses various forces that he usually fails to efficiently utilize". At the same time James concludes that the individual's main problem is his "deep rooted habit

Dans la même direction se situe le mouvement de l'existentialisme phénoménologique; son idée centrale c'est la réflexion dans le sens de l'analyse et de l'interprétation rétrospective de nos actions quotidiennes. Schutz, qui le représente, a cherché à saisir le sens de la vie quotidienne au sein du « flux de conscience », un flux indivisible d'expériences qui révèlent leur sens/leur signification lorsque le sujet concrétise ses buts et ses visées lors d'un retour rétrospectif de sa conscience vers le passé, le déjà fait (op.cit, p. 53-54).

Il faut signaler ici deux choses qui nous lient à cette approche *antipositiviste*²³⁷ : d'une part, l'idée de l'attitude réflexive et critique que nous constatons dans cette sorte d'approche et qui a marqué notre travail ; comme idée, la posture réflexive caractérise la méthodologie de la recherche-action-formation, alors qu'elle est simplement conforme à toute formation d'adultes, particulièrement lorsqu'il s'agit d'insérer une innovation et donc de former des attitudes et des représentations analogues. Or, *la réflexion* constitue pour nous une compétence qui fait partie du processus rétrospectif inné dans les systèmes vivants leur permettant de transformer leur structure ; d'ailleurs une de nos hypothèses a été que cette précieuse²³⁸ compétence et attitude comme la position réflexive de l'enseignant, accroît dans une

of inferiority toward our integrated and complete self". Heisenberg a soutenu que l'observation des événements est influencée par l'observateur même alors que Wolinsky qui applique dans la psychologie expérimentale la psychologie quantique, suggère que toute chose porte une unité inhérente. Dans ce sens là, l'argumentation de Newton pour une relation linéaire entre la cause et l'effet simple insuffisante à expliquer l'unité naturelle des choses qui présente de nouvelles corrélations sous la lumière des approches holistiques. Ces sortes d'approches dans la science de psychologie passent par le travail aussi de Morin qui parle de la complexité de l'être humain, de la nature, de l'histoire. Concernant l'éducation, Morin considère une éducation transculturelle, réexaminée sous la technique en spirale qui met en contact le monde intérieur et le monde extérieur. Selon Morin il est nécessaire de réorganiser notre système intellectuel et apprendre par la complexité que nous cachons en tant qu'individus. Une complexité qui travaille de façon unifiée et intégrale. Cette image crée un nouveau chemin de cohésion dans l'éducation. C'est sur ce chemin que nous souhaitons avancer et qui mène vers *la paix coopérative entre les individus* que nous situons la démarche formative à l'innovation Eveil aux Langues.

²³⁷ Selon Manion le mouvement antipositiviste dans la sociologie se distingue en trois Ecoles : la phénoménologie, l'ethnométhodologie et la théorie de l'interaction symbolique.

²³⁸ Nous abordons l'idée d'Estrela que la formation doit disposer comme stratégie de la recherche. Dans ce sens là, parallèlement au développement des compétences-buts dans la formation, le formateur devrait à notre avis prévoir le développement de la compétence à chercher, à réfléchir, à se distancier. La recherche alors dans notre formation visait à rendre le professeur en formation capable de construire ses propres instruments de lecture de sa réalité pédagogique, dans une perspective dynamique de changement. C'est pourquoi il fallait introduire les enseignants en formation à des méthodologies simples de recherche, les rendant de plus en plus autonomes dans leur capacité d'analyse et de prise de conscience critique du réel où ils opèrent. L'affirmation de Flanders (1976) qui considérait que la préoccupation centrale de la formation initiale des professeurs devrait être d'enseigner à analyser leur pratique, renforce nos propres positions.

formation dynamique réflexive et actionnelle à la fois, dynamisée par le cadre pédagogique qui caractérise notre innovation²³⁹.

Une autre dimension inscrite dans cette ligne de pensée qu'il faut présenter comme une dimension qui aborde notre déontologie éducative ainsi que notre position scientifique concernant l'analyse du modèle de cosmos, c'est le principe de *l'interaction et les activités dynamiques qui prennent lieux au sein de toute interaction* (op.cit., p. 58) et par conséquent au sein d'un groupe en formation. Manion souligne que *l'interaction révèle des êtres humains qui agissent, l'un par rapport à l'autre, qui se rendent compte l'un l'autre, qui s'aperçoivent, qui interprètent et qui agissent de nouveau.*

Pareil à la vie des sociétés, les gens qui participent à une formation sont des personnes qui se trouvent en contact interactionnel et dans un échange mutuel. En effet, toute l'idée de la systémique est fondée sur le simple fait de l'interaction. Cela apparaît clairement dans le modèle de Varela, Maturana, modèle qui nous aide à mieux saisir les forces centrifuges et centripètes qui existent dans une opération de caractère formatif²⁴⁰. Les deux scientifiques conçoivent l'interaction dans le sens d'une circulation mutuelle, un aller-retour entre des systèmes vivants, de complexité différente et sur le plan de la rencontre de chaque système avec l'extérieur (mouvement centrifuge) et puis sa réflexion en soi (mouvement centripète).

Plus précisément, les systèmes adaptent et s'adaptent lors d'un processus d'adaptation mutuelle et d'influence transformationnelle l'un à l'autre. En d'autres mots et selon Proulx (2008b : 5) concernant l'idée de l'adaptation mutuelle des systèmes en contact "..., the fit was an evolving one, with both parties evolving. The idea of co-evolution between environment and species is key in regard to the origin of the changes or adaptations of the species to its environment. By co-evolving, species and environment experience a history together and influence each other in this process. This notion is called structural coupling by Maturana and Varela, in the sense that both environment and organism interact with one another and experience a mutual history of evolutionary changes and transformations. Both organisms and

²³⁹ En fait, une de nos hypothèses dans ce travail est que l'innovation *Eveil aux Langues*, insérée dans les pratiques des enseignants, pourrait favoriser l'attitude professionnelle réflexive et critique.

²⁴⁰ Nous lions cette analyse avec notre travail, basée sur l'interprétation opérée par Proulx (2008b, p. 2) : « The cutting-edge work on cognition of Humberto Maturana and Francisco Varela has had an important influence on those interested in aspects of complexity theory and education, particularly in regard to issues and questions of epistemology, learning, knowledge, objectivity, causality, self-organisation, emergence, ethics, and so on.. Their position on knowledge as not being pre-existent or as "taking things in" and rather as being enacted and emerging through the learner's engagement with his world is at the core of the complexivist discourse on learning, knowledge and education. Notably, with this position on knowledge, they define the knower as a complex agent that is selforganizing, self-maintaining and structurally determined, meaning that, as Davis (2004a) explained, "the way that a complex system responds to a situation is determined by the system itself, not the situation." »

environment undergo changes in their structure in the process of evolution and this makes them “adapted” and compatible with each other”.

En d’autres termes (sur le plan des idées), nous trouvons la même idée d’interaction dans Hyppolite (In Goddard, 2003 : 215) insérant certaines notions d’accompagnement telles que le *moi*, *non-moi*, *intentionnalité*, *empathie*. Selon Hyppolite tout ce qui constitue le moi cache une intentionnalité qui s’ouvre vers le non moi, à savoir, le monde extérieur²⁴¹.

Cette intentionnalité²⁴² nous porte sur l’interaction entre des systèmes en contact. A l’occasion Thompson (2004 : 42, 43) évoque l’idée précieuse de l’empathie qui selon elle, constitue une capacité de base, un cas unique d’acte et de processus intentionnel, *dirigée vers l’expérience d’une autre personne...*

Selon Maturana et Varela l’interaction constitue une sorte d’aller-retour « entre [...] les contraintes extérieures et l’activité générée intérieurement » (Proulx, 2008b, p.11). C’est l’interaction qui cause *la réflexion et fait émerger la cognition* innée. D’ailleurs, la phénoménologie en tant que mouvement philosophique qui a inspiré Varela et Maturana a valorisé l’interaction alors que Varela et Maturana dans ce cadre de contact et de perception du monde ont excellé l’enaction²⁴³ fondée, celle-ci,

²⁴¹ Les sens respectifs du moi et du non-moi [monde extérieur] se trouvent redéfinis et fondus dans une unique réalité en laquelle s’entrelacent indistinctement le subjectif et l’objectif : le moi n’est plus intériorité, présence à soi sans contenu, mais intentionnalité ; le non-moi n’est plus présence extérieure, objective et indépendante, mais le dehors sur lequel ouvre l’intentionnalité ; l’un et l’autre ne sont plus que deux points de vue sur une seule et même réalité, celle de l’ego absolu comme champ transcendantal et immanence absolue.

²⁴² Le lecteur peut trouver des aspects analogues concernant l’intentionnalité dans la recherche-action-formation dans Gérard (2006).

²⁴³ « L’approche de l’enaction effectue un lien important avec la phénoménologie, qui permet en quelque sorte de préciser l’idée de l’émergence d’un second niveau : elle affirme que « l’esprit n’est pas autre chose que le corps en mouvement ». Caminante non hay camino, se camino al andar (« il n’y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant », dans une traduction approximative) écrivait le poète Machado, que cite Varela. (Solomos, 2005 : 2) Solomos remarque que « la prise en compte explicite de l’expérience humaine dans le processus de la connaissance renvoie bien sûr à l’approche phénoménologique développée par Husserl puis par Heidegger et Merleau-Ponty, en ce que cette dernière, en prônant un « retour aux choses mêmes », a pour but de mettre à jour les processus internes de la conscience constitutive du réel. Par exemple, dans son livre « L’inscription corporelle de l’esprit ».

Varela cite Merleau-Ponty qui formule des idées tout à fait proches de celle de la théorie de l’enaction : « L’organisme donne forme à son environnement en même temps qu’il est façonné par lui. Les propriétés des objets perçus et les intentions du sujet, non seulement se mélangent mais constituent un tout nouveau ». Varela trouve l’approche phénoménologique trop théorique et suggère un retour à une réflexion incarnée de l’expérience humaine, non restreinte à la seule conscience mais où l’esprit et le corps sont considérés comme un tout. A notre avis il s’agit du point culminant de l’approche réflexive dans l’accès à la connaissance du monde car il ne s’agit que d’une attitude de présence à l’expérience changeante de l’accommodation de l’esprit et du corps à son environnement ce qui permet ainsi de surmonter la conception objectiviste d’une science qui s’inscrit par son principe même, en opposition avec l’expérience humaine.

sur le principe de l'attribution²⁴⁴ dynamique du sens au monde et l'intersubjectivité qui dans son vrai sens signifie échange (Goddard, p. 218).

Basée alors sur *les racines biologiques de la connaissance*, dans le sens de *l'inscription corporelle* qu'écrit Varela²⁴⁵, nous abordons ce que Manion (1997) relate à propos des sciences méthodologiques de la recherche : que les adeptes de l'approche interactionniste se concentrent sur le monde des sens subjectifs et sur leurs représentations (ou symboles par lesquels ils se produisent et ils se représentent). Sous cet aspect là, *l'action n'est plus une conséquence de [conditions] psychologiques, telles que [forment] les impulsions, les attitudes ou les traits personnels, non plus issus des réalités extérieures comme la structure sociale ou les rôles ; par contre [l'action] est un processus continu d'attribuer du sens, un processus fluent qui lui-même subit le changement.*

Dans ce cas là, l'élément constitutif à notre avis c'est l'interaction, *les activités dynamiques qui se passent entre les hommes*, la négociation, la transformation, la co et re construction des représentations ; l'image constitutive de ce modèle c'est

²⁴⁴ A l'idée de la compétence de connaître et donc, de saisir le monde Varela insère la notion de l'émergence, ce qui constitue selon Solomos (op.cit.) « le second grand paradigme des sciences cognitives, s'opposant au paradigme computationnel. Ce dernier a dominé les premières sciences cognitives (années 1950-70) et il est loin encore d'être détrôné. Le computationnalisme se fonde sur l'idée que le cerveau fonctionnerait comme un ordinateur : d'une part, il s'agirait d'un système de traitement de l'information ; d'autre part, le calcul porterait sur des symboles, ce qui signifie que le support (physique) et le sens ne seraient liés que par conventions. Le paradigme de l'émergence, lui, s'inspire du réseau neuronal, ce qui entraîne l'idée d'un fonctionnement sub-symbolique : le niveau « supérieur » (l'intelligence, le sens, etc.) émergerait du réseau lui-même. C'est pourquoi Varela est l'un des pionniers de la notion d'« autopoïèse » et, plus généralement, de la notion de systèmes autonomes dont l'auto-organisation conduirait à l'émergence [Varela, 1989]. L'historicisation des sciences cognitives proposée par Varela est guidée par le fait qu'il s'est fait l'avocat d'un troisième paradigme, plus fragile, semblerait-il, car minoritaire : l'embodied cognition. La traduction « cognition incarnée » posant quelques problèmes, on parle plus volontiers de « cognition enactive »

²⁴⁵ Dans leur théorie Maturana and Varela (Proulx, 2008b, p.2-3) appelée comme “enactive” ou “enactivism” (e.g, Davis, 2004b) ou bien “the Santiago theory of cognition” (e.g, Capra, 1996), se distinguent de différentes forms de constructivisme. (e.g, Riegler, 2005, in Proulx). Leur théorie selon Proulx “concerns the biological traits of the theory that makes it a “biological theory of cognition” and not simply a theory of “human cognition.” In that section, notions of biological cognition as adequate conduct (Maturana, 1987) and of the roots of knowledge in terms of phylogeny and ontogeny frame the discussion. Proulx se concentre à la “nature” of knowledge or the process of coming to know, representing the major conceptual distinction between both theories. This is elaborated in line with notions of “world of experience,” “physical world” and “bringing forth a world of meaning” – in other words, of epistemological questions of reality. Building on this, I demonstrate how Maturana and Varela’s theory departs from the dichotomy between subject and object and develops something that could be referred to as objectivity in parentheses (Maturana, 1988; Maturana & Poerksen, 2004) or interobjectivity (Latour, 1996), which encompasses ideas of objectivity, subjectivity and intersubjectivity”.

l'homme en un agir continu qui se transforme en transformant son milieu (principe des systèmes **auto-poétiques** que nous trouvons dans Maturana-Varela).

Les trois moments de la recherche changent dans notre conscience, ainsi que l'identité de formatrice/chercheur : l'influence du chercheur à la structuration, l'analyse et l'interprétation de la situation est beaucoup moins réduite, moins conventionnelle et prévisible selon Manion.

Par conséquent, lors de ce trajet intellectuel nous prenons de plus en plus conscience du fait que ce qui comptait pour nous ce n'était plus de formuler des hypothèses fermées ou bien bornées par lesquelles nous cherchions à capturer, à vérifier la recherche. C'était plutôt de nous *plonger* dans les inflammations, la lumière et l'ombre que pourrait créer l'innovation Eveil aux Langues dans le système de représentations personnel et collectif des enseignants grecs, dans leur attitude existentielle, déontologique, professionnelle.

Nous parlons des enseignants qui, activés dans un même programme analytique devraient nécessairement découvrir ou inventer la transversalité et l'interdisciplinarité à l'intérieur de la réforme éducative; ils devraient s'adapter en tant que systèmes complexes, eux-mêmes, aux besoins complexes des élèves, plongés dans la communication et l'interaction. Une des idées que nous avons fait naître était : « Comment capturer les compétences, les désirs, les objectifs, les expériences et les représentations de ces enseignants si non par ce que nous appelons « discours de mots »²⁴⁶, susceptible de créer une émergence de connaissance, émergence des états globaux mentaux selon Varela et Maturana, ou par ce qu'Elytis appelait comme transsubstantiation de la langue²⁴⁷ ?

Voilà alors la raison de notre orientation de plus en plus vers les modèles de formation qui se rendent compte de la dynamique relationnelle, la "systémité" dans les actions et les réactions des hommes activés dans une formation ; qui se rendent compte du processus réflexif, de l'interaction, de la synergie, du monologue confessionnel et du dialogue explicite des enseignants. De plus, à notre avis nous ne pourrions jamais insérer l'Eveil aux Langues dans les pratiques des enseignants si non par le chemin d'une négociation de leurs identités multiples et donc de leurs représentations.

Car approfondir dans l'innovation Eveil aux Langues cela nous a permis de recourir à une nouvelle culture d'enseignement, négociable et "interactionniste", démocratique, qui exige la modestie de la part des parties concernées, l'empathie, la rétrospection critique sur les actes et les paroles, sur les idées et les avis. Insérer signifie intégrer,

²⁴⁶ Ce que Sallaberry relate comme le non dit, ce que les énoncées révèlent ou cachent.

²⁴⁷ Dans le sens de Varela concernant la connaissance intégrée nous dirions que la langue peut représenter ce que lui, il appelle *connaissance intégrée*.

c'est-à dire essayer de transformer la structure d'un système intellectuel que porte l'enseignant en commun avec son milieu proche qui le contient, c'est-à dire les autres formés, la formatrice, les instances.

La formation-action que nous allons ensuite présenter se lie aux processus cognitifs du modèle de Maturana & Varela nous permettant de mieux comprendre les perturbations internes et externes des systèmes que causent les enseignant/es, travaillant individuellement et collectivement à la fois. Eveil pour nous, c'est l'attitude éveillée de l'enseignant/e dans la classe scolaire. Pénétrer dans le système des représentations des enseignants, demande à notre avis une autre définition des représentations. Il ne s'agit plus des présentations imagièes, une imagerie mentale qui représente le monde extérieur de manière descriptive mais plutôt des processus dynamiques de reconnaissance ou autrement le processus d'émergence de la cognition en nous et à travers notre expérience, le changement de l'état global des états mentaux, la façon d'interagir avec le monde qui nous contourne, le changement par la voix de la communication.

Les représentations se transforment tout le temps. Ce que la formation nous a appris c'est que les représentations se transforment plus facilement lorsque nous utilisons les points dynamiques du système intellectuel et psychologique humain, tel que la valorisation de ses propres identités, la motivation par le dynamisme du groupe, l'intentionnalité communicative qu'il porte en soi, le discours des mots, la partie énoncée et la partie cachée et implicite, l'idée novatrice sur le plan ontologique, philosophique que l'innovation porte en elle, les visions qu'elle porte avec elle. Parmi tout ça, la parole sacrée à notre avis, personnelle et collective, les mots, une sorte de fractal, de quark (Sallaberry, 1996)) sont les formateurs de représentations, les porteurs de motivation et donnent une direction à l'intentionnalité humaine.

Les 7 points dynamiques précédents présentés sous divers termes (identités/ego/moi/personne (complémentaire), mots/discours, interactions/échanges, représentations/réflexions/autoréflexions, relations inter et intragroupales de qualité psycho dynamique²⁴⁸/maîtrise de l'angoisse²⁴⁹ socioprofessionnelle²⁵⁰,

²⁴⁸ Les critères pour analyser la situation et pour pouvoir distinguer certains indices sont dus à l'étude que nous avons faite sur la psychodynamique des groupes alors que dans un modèle du type recherche-action le fait de pouvoir trouver certaines clefs pour analyser le comportement émotionnel et discursif des enseignants a été sine qua non.

²⁴⁹ Les points culminants dans le travail en groupe selon Lewin sont la peur de la perte de son autonomie, la négociation du profil. Notre travail en groupe nous a montré que le groupe des enseignants a projeté ces types d'angoisse dans leur vie professionnelle. Nous ne sommes pas dans la position de dire s'il s'agissait d'une sorte de transfert de leur angoisse à l'extérieur afin de pouvoir le gérer ou si c'était vraiment une angoisse que l'échec du système grec a offert aux enseignants. Peut-être l'analyse des entretiens, le dynamisme du discours prononcé par le groupe ont apporté un effet d'un jour à l'autre sur le changement de leurs représentations, à savoir sur la façon de présenter et de se présenter les problèmes ainsi que sur le degré de confiance pour dire leurs angoisses personnelles et leur faiblesse. Pour cela, il faut prendre en compte les discussions en groupe et les entretiens individuels ou en couple ou tous ensembles. Une phrase qu'une des enseignantes nous a écrite sur un

innovation/renversement ανατροπή, expérience/vécu), constituant les points forts ou soi-disant les variables de notre *modèle dynamique formatif* vont être présentés de manière plus détaillée : il s'agit d'un modèle dynamique de formation qui s'inscrit dans le domaine de la recherche-formation-action recoupant à la fois le cadre méthodologique général de notre recherche qui est celui de la recherche-action et les moyens de créer, de pénétrer et de dynamiser un groupe en formation.

2. La recherche-action et le modèle dynamique de formation-action

Les conceptions ontologiques et scientifiques de la recherche-action sont compatibles avec les approches des théories de la complexité et les théories systémiques. Nous adoptons la définition de Pierrette Cardinal et d'André Morin (1993) où nous trouvons soulignée l'idée de praxis et du discours transformationnel via la réflexion et l'autoréflexion. Alors que le cadre théorique général veut que la recherche action soit « ... *une démarche de compréhension et d'explication de la praxis des groupes sociaux, par l'implication des groupes eux-mêmes, dans le but d'améliorer leur praxis. La recherche-action, à visée émancipatrice et transformatrice du discours, des conduites et des rapports sociaux, exige des chercheurs qu'ils s'impliquent comme acteurs et dès lors qu'ils s'imprègnent des fruits de leurs réflexions pour expliquer dans l'action et hors de l'action leur devenir en constante évolution. Elle est toujours liée à une action qui la précède ou qui l'englobe et s'enracine dans une histoire ou un contexte* »²⁵¹, la définition des deux auteurs suggère que la démarche se précise :

« ... *en relation avec cinq dimensions qui sont liées opérationnellement et qui la décrivent comme "celle qui vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice et d'un discours spontané en un dialogue éclairé, voire engagé. Elle exige qu'il y ait un contrat ouvert, formel (plutôt non structuré), impliquant une participation coopérative pouvant mener jusqu'à la cogestion"*. (Morin, Vol. II, 1992, p. 21).

livre qu'elle nous a offert ne pourrait être plus éloquente : «... *Je te dédie le chapitre [dans le livre offert] qui se réfère au fonctionnement maternel du groupe-voyage vers l'intimité ; une identité qui se cherche et probablement elle continuera à se chercher ayant la tendance à jouer avec les couleurs et montrant parfois une tendance « naturelle » au gris* ». Th/a.

²⁵⁰ Les points de références constituent des notions interprétées à différents niveaux et trouvées sous différents noms selon les courants philosophiques/épistémologiques. Par cela nous avons voulu montrer les différentes cultures dans l'utilisation de certains termes en voyant dans certaines appellations l'idée d'une vision plus large. D'autres ont essayé de tracer des pistes comme Varela et Thompson (In Empathie et expérience humaine, p. 39-40) entre les méthodes [dans les sciences de l'esprit humain] *d'analyse à la première personne et les méthodes d'analyse à la troisième personne*. De plus, sous le couplage de certains termes ne s'agit-il pas ici de voir la complexification des modèles théoriques, tels que les modèles systémiques, dynamiques, la théorie de complexité, la psycho dynamique des groupes ?

²⁵¹ Op.cit, paragraphe *La recherche-action intégrale*.

De plus ce qui est très intéressant pour nous c'est que l'approche garde un caractère praxéologique, qui loin d'une accumulation de théories et des observations passives de la part du chercheur, elle lui permet de se former en formant, de s'impliquer et d'impliquer les autres autour trois pôles activés : l'ontologique (l'être), le fonctionnel (le faire) et le génétique (le devenir)²⁵², à harmoniser à la fois, la science, l'acte et l'expérience (Gerard, 2006) des participants. C'est à dire que comme approche, elle permet au chercheur de devenir acteur et d'inciter les autres participants à *s'engager résolument dans l'action, devenant ainsi les acteurs d'un phénomène dont ils font l'histoire...*

Concernant la position socio psychologique, les praticiens en recherche-action *ont une vision de l'objet social en évolution*. Ils le voient *comme changeant sous la praxis d'acteurs intervenant dans un processus en spirale d'action/réflexion*. Il s'agit alors d'une circulation mutuelle entre l'action et la réflexion et par conséquent la mise en place des pistes établies par la personne entre le moi et l'hors de moi, autrement dit le non-moi.

Les deux auteurs mentionnés plus haut soulignent que : *« La recherche-action ... vise avant tout le changement, soit la transformation de l'action qui induit un changement autant d'une réalité concrète que d'une pensée régénérée grâce à une praxis. Le discours ainsi transformé devient alors agent de transformation de l'action qui, plus réfléchi, transforme à son tour le discours. [...] nous, nous postulons plutôt une recherche-action intégrale²⁵³, c'est-à-dire une recherche par les acteurs, pour les acteurs, de solutions à leurs problèmes inspirées par une réflexion nourrie. La recherche-action intégrale a pour finalité le changement dans la pensée, dans l'action et dans l'efficacité de l'action (Morin, 1992) ».*

Ce triple changement peut être favorisé par les mutations internes des sujets et les échanges externes qui se mettent en vigueur de par la nature même du travail en groupe. Le cadre théorique de la recherche-action recoupe le domaine de la thérapie en groupe et les points qui suivent, portent sur certaines valeurs et mécanismes socio-psychologique et des stratégies d'action qui différencient cette approche des autres et la rend plus convenable à l'introduction d'une innovation dans l'éducation.

Plus précisément selon Lewin, les axes et les perspectives de cette approche visent à la gestion de conflits, au changement de la société (Wetherell, 1996). Lorsqu'elle est apparue, on aurait dit qu'il s'agissait plutôt d'un mouvement de haut sens politique, déontologique, qui travaille sur la responsabilisation des impliqués dans le devenir socioprofessionnel. Les aspects les plus motivants pour nous, se constatent dans la domination du côté démocratique et donc pluriel de ce modèle qui, inséré dans la

²⁵² Morin, op.cit.

²⁵³ Dans Cardinal & Morin développe en détail le terme *intégrale*.

recherche a su imposer une plus grande égalité dans les relations intergroupales due à la responsabilisation partagée entre les membres ainsi qu'entre les membres et le chercheur/animateur.

Un paramètre sur le plan socio-psychologique à utiliser est ce que Festinger (psychologie sociale) évoque dans son travail avec des groupes : le travail en groupe crée les conditions nécessaires pour que les individus qui constituent des sous-systèmes jouissent de leur quête de l'équilibre qui est à la fois personnelle et groupale. Encore, selon les théories de Lewin et de ses successeurs comme French (op.cit. p.84) la résistance interne ou externe que présente une personne à tout changement apparaît réduite lorsque les intéressés de ce changement participent à la prise de décisions. Il est constaté que la motivation accroît au fur et à mesure que les impliqués participent à la résolution de leurs propre difficultés.

En général les travaux de Lewin prouvent que les gens acceptent plus facilement de s'avancer sur le chemin des changements dès qu'ils participent à des schémas groupaux et qu'ils sont coordonnés/guidés de façon démocratique. Les relations intergroupales²⁵⁴ lorsqu'elles sont serrées permettent la transformation des attitudes (op.cit, p. 85). De plus, il y a des aspirations culturelles²⁵⁵ qui concrétisent l'attitude de l'animateur ainsi que des conditions sociales qui influencent selon Lewin²⁵⁶ les formés.

Dans la recherche action, l'identité du chercheur/animateur change, étant lui aussi obligé de tracer son propre chemin, de construire une nouvelle représentation concernant son rôle et son identité, son comportement, *son discours*. Dans ce cadre là tout travail/projet (ici formation) organisé au sein d'une recherche-action devrait être structurée de façon dynamique et flexible, sous la concession des membres qui partagent la responsabilité de la réussite. Un tel animateur repose son travail sur certains styles et valeurs telle que la discussion et l'esprit collectif, solide, la formation d'une culture collective et par conséquence des compétences collectives.

A la lecture de tous les précédents, nous pourrions dire que toute résistance à la nouveauté que révèlent les membres d'une société envers une innovation pourrait être réduite par les deux paramètres précédents, à savoir la participation au sein d'un groupe et l'interaction, alors qu'ils sont valorisés dans le travail qui devient une sorte de vie collective pour le groupe (paramètre qui s'est avéré de premier ordre dans

²⁵⁴ Ainsi qu'intra-individuelles mais cela constitue une autre discussion et une variable que nous empruntons dans les approches psychodynamiques ; le modèle psychodynamique des groupes est pris en compte dans la complexification des paradigmes théoriques que nous avons choisi d'utiliser.

²⁵⁵ Il est vrai que dans notre formation le discours de la formatrice est guidé par la culture collective des enseignant/es Grec/ques.

²⁵⁶ Lewin, dans Wetherell (1996 : 50) a décrit la personne comme un point dans un espace psychologique, obligée par les forces du milieu à bouger vers des directions prédéfinies. C'est sur cette idée là que son élève Festinger a considéré que les petits groupes en tant que systèmes tendent vers l'équilibre.

notre formation) et la participation au *design*, à l'organisation et à l'exécution de ce design ainsi que la mise en place des stratégies d'actions négociées par la communauté du groupe.

Il y a d'autres dimensions dans cette méthode paradigmatique en convergence avec la culture formative de la chercheuse. Le fait par exemple que Cardinal & Morin (1993, dans le paragraphe Le schème et le traitement) relatent que « le schème en recherche-action n'est ni prédéterminé, ni purement émergent », ce que le lecteur va d'ailleurs constater dans notre recherche-action. Le fait aussi que : « Le dialogue des acteurs permet la planification générale des différentes étapes de la recherche dans le respect des conditions essentielles à l'émergence de l'action et de la réflexion.

La négociation est essentielle, autant sur la démarche, sur le rôle des acteurs, sur les problèmes à résoudre que sur le changement désiré. Il ne s'agit²⁵⁷ pas de négocier la vérité ou les événements mais plutôt la portée de la recherche et la participation des acteurs. Même s'ils ne sont pas stables, ni par ailleurs totalement dépendants de la volonté des acteurs, les événements sont observés ou provoqués par le groupe qui cherche par un processus en spirale à les questionner pour mieux résoudre dans l'action les problèmes identifiés. Chaque situation est particulière; elle nécessite de ce fait la création d'un schème et d'un traitement des données adaptés aux circonstances, aux acteurs, aux temps, aux lieux et aux actions. En recherche-action, on ne parlera pas non plus de stabilité pure, ni de dépendance totale des événements. Le traitement dépend d'une certaine stabilité de l'équipe de chercheurs-acteurs, des circonstances et des décisions du groupe. Il se réalise en spirale cherchant à se raffiner constamment, à préciser le questionnement pour mieux résoudre le problème ou trouver les causes du succès ou de l'insuccès des actions » (op.cit.).

Nous suggérons que ce mouvement réflexif en évolution "spiralaire" avance à travers quatre phases qui permettent au sujet de construire ou de transformer ses représentations ; lors du processus des nouvelles représentations émergent ce que Shon appelait connaissances actionnaires. Ces actes, qui typiquement appartiennent au domaine de la cognition, constituent les phases de l'élaboration des informations qui sont réalisées par l'individu. Il s'agit de l'addition, l'abstraction, la division, la multiplication ; comme procédures, elles ont été constatées lors du traitement et de l'élaboration des nouveaux éléments issus de notre formation.

En fait, lors de la formation le mouvement en spirale que nous avons pu discerner dans les discussions des enseignants révélait tout d'abord une tendance à assumer les informations (addition), à essayer de se débarrasser de ce qui n'était pas conforme à

²⁵⁷ Les phrases soulignées restent particulièrement significatives pour nous ainsi que pour la coïncidence que représentent avec notre formation.

la nouvelle perception des enseignants²⁵⁸ (abstraction), à analyser tout ce qui ne leur était pas familier, ce qui menait aussi à la réflexion critique et donc à la distinction (elle correspond à la division) et finalement à l'élaboration et l'enrichissement de l'information par leurs propres expériences (multiplication) et compétences pour transformer l'information (en) connaissance²⁵⁹.

Nous avons essayé précédemment de démontrer l'évolution de notre conception théorique de la recherche-action vers un modèle plus intégral qui conçoit la recherche en tant qu'une *formation actionnaire continue* dans le domaine de l'éducation, une fonction professionnelle de haut sens qui demande par les membres de la communauté un amour²⁶⁰ et une con-naissance/intelligence collective.

La synthèse des deux approches se situe dans l'enrichissement mutuel de l'approche méthodologique recherche-action avec le modèle du *praticien réflexif*²⁶¹ qui implique et valorise le discours réflexif autour de l'expérience d'une innovation à pratiquer; il s'agit d'une complexification à symétrie diverse (en fonction des besoins personnels et collectifs des formés) qui a cours de manière systématique au sein d'un groupe qui s'entraîne à un nouveau savoir représentant une évolution à symétrie diverse en trois repères : le faire, le dire et l'intentionnalité des participants. La synthèse a donné à un

²⁵⁸ Cela dans un effort pour que le système intellectuel, culturel et moral puisse adapter les nouvelles informations, les rendre de ce qui étaient des connaissances émergées, savoirs, en attitude, vécu, expérience. Voir aussi dans Gérard (2006 : 2) « Dans un perspectif constructiviste et avec J. Legroux (1981) nous situons la connaissance s'agissant aux origines de l'humain, l'information comme "donnée quantifiable" de l'environnement, et le savoir se construisant à l'interface de la connaissance et de l'information. Une telle position invite à considérer l'interaction entre l'expérience, l'art et la science en formation ».

²⁵⁹ Ne s'agit-il pas de l'évolution de l'esprit humain vers la concrétisation, la conception et finalement la conscientisation?

²⁶⁰ Nous proposons le terme *amour* comme nous l'avons vu apparaître/émerger dans les relations des formés. Le fait que la chercheuse a visé à l'empathie entre les formés et a basé toute la formation sur les 7 points mentionnés plus haut, avec modestie et vrai amour pour l'innovation, est à notre avis une des raisons pour laquelle les formés en tant que simples participants à une formation se sont sentis concernés personnellement, créatifs, motivés. Ils ont investi le rôle du multiplicateur, du réformateur. Nous utilisons le terme amour dans le sens aussi de l'intersubjectivité de Varela. Voir Thomson (2004 : 43). « Nous évoquons aussi l'amour comme source de l'empathie qui est la reconnaissance de l'Autre comme personne qui mérite de l'attention et du respect. L'empathie dans ce sens ne doit pas être identifiée avec un sentiment particulier de souci pour l'autre, comme la sympathie, l'amour, ou la compassion, mais plutôt comme la capacité sous-jacente d'avoir de tels sentiments de préoccupation envers l'autre. [...] *Nous ne pouvons pas savoir ce que le respect envers autrui exige de nous sans participer imaginativement à leur expérience du monde.* (Mark Johnson, 1993) »

²⁶¹ D'ailleurs, selon Wetherell (1996 : 82) Lewin considérait les entretiens en groupes comme une pratique de raisonnement et d'argumentation, ce qui égale selon lui à la démocratie car « les deux procure aux participants un statut égalitaire ».

modèle dynamique de formation qui essaie d'interpréter de manière holistique, les systèmes de cultures²⁶² et le discours des enseignants.

D'un point de vue plus analytique, nous considérons que les deux approches portent des alliances ou plutôt sont en succession sur le plan des buts, des finalités, du style et des valeurs, des conditions et du cadre théorique. L'un porte l'autre et les deux sont incluses dans l'innovation porteuse du sens de l'action et de la formation-action. (Gérard, 2006)

L'innovation²⁶³ c'est un terme clé pour les conditions qui s'imposent de par sa nature. Nous parlons d'une part des conditions inter et intra que l'innovation demande du professionnel et d'autre part des compétences qu'elle exige de la part des impliqués afin que ceux-ci puissent l'intégrer dans le système social.

L'idée d'intégrer une innovation d'abord aux pratiques des enseignants et par cela même les rendre des multiplicateurs, exige une formation capable de secouer les pratiques, les savoirs, les expériences et les attitudes des participants. La procédure porte en germe « l'enrôlement, la dynamique spiralaire, non linéaire et la gestion du désordre et de l'imprévu » (Cros, 2000 : 14) ; ces éléments sont régularisés au sein d'un travail collectif qui par sa nature devient possible à travers des compétences collectives émergentes. **Gérer une innovation alors constitue une compétence** qui inclue la gestion des conflits intra et inter individuels. Nous croyons que la formation-action telle qu'elle se présente par la suite apparaît créer les conditions nécessaires à l'émergence de cette compétence.

Plus précisément, Le Boterf discerne 4 composantes dans la compétence collective que **nous avons vues émerger** dans notre groupe de formation-action : a) savoir élaborer des représentations partagées, b) un savoir communiquer, c) un savoir coopérer (par ce dernier Le Boterf entend la co-activité / collaboration / coopération) et d) le fait d'apprendre à désapprendre pour coopérer.

Les adeptes de l'approche recherche-action-formation connaissent bien que ce type de compétences demande *un climat de solidarité et de convivialité*, interdisciplinarité, empathie, pluralité et *traitement des interfaces, boucles d'apprentissage, échange des capacités et des compétences*. Ajoutons aussi que l'idée de la construction des

²⁶² Parler de cultures dans ce travail de formation signifie cultures d'apprentissage, des pratiques, des conceptions des enseignants.

²⁶³ Selon Huberman, l'innovation présente des motivations créatrices, « celle-ci étant entendue comme une volonté délibérée de changer les coutumes, de réduire l'écart entre les objectifs du système et les pratiques en vigueur, de redéfinir les problèmes, de reconnaître les nouveaux problèmes et de créer de nouvelles méthodes pour les résoudre ». Cros (2000) a fait une remarque importante à notre avis : que l'innovation est autre chose qu'une simple résolution de problème, elle contient en elle-même des germes de créativité et d'originalité.

compétences collectives²⁶⁴ suggère le fait d'être *renforcées par l'expérience des autres professionnels et par la référence aux théories disponibles*. Car comme Beillerot le signale « *des compétences (et donc des savoirs) qu'aucun n'aurait pu détenir, ni inventer ou construire seul* » (Cros, 1997).

Cros, lorsqu'elle se réfère aux compétences et à leur agir mutuel, se place sur la même ligne de pensée avec tout ce que nous avons remarqué dans Morin à propos de l'agir complexe des systèmes. Or, elle dit que « *Ces compétences collectives résultent de la conjugaison de compétences individuelles (agencement de savoirs différents ou agencements de savoirs mis différemment en oeuvre), qui sont plus que l'addition de chacune* ».

Pour ne pas continuer de théoriser par un discours abstrait, ainsi que pour lier notre projet d'insérer une innovation dans les pratiques des enseignants par le biais d'une formation-action, nous suggérons que d'une part le produit de l'innovation *Eveil aux Langues* et d'autre part la valeur donnée au processus, ont contribué à l'efficacité de notre formation dans les représentations, les pratiques et les attitudes des enseignants, ainsi qu'à la gestion des conflits intra et intergroupaux qui apparaissent dans une formation²⁶⁵.

L'importance donnée de notre côté au type de la formation avec comme critère la convergence observée entre le contenu et le processus, existe déjà dans les réflexions des chercheurs du domaine de l'innovation. En fait, Cros (1997) signale « ...donner valeur au processus...ce n'est pas l'objet qui prime mais la façon dont il pénètre le tissu social, si tant est qu'on ait une conception "pénétrante" de l'innovation ». De plus, comme l'idée générale de l'innovation correspond pour certains à celle de la réforme, du développement et de l'expérimentation, une formation-action de par sa théorie même contribue au développement d'une nouveauté, à sa pénétration dans des milieux différents. West et Altink (1996) soulignent : la nouveauté porte son propre processus, ce qui dans le domaine de la formation correspond au modèle formatif

²⁶⁴

Concernant l'importance de la compétence collective voir aussi dans

http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/fichetech7_cle772d72.pdf p.2 : « Un courant important de la recherche en psychologie sociale et en sciences de l'éducation s'attache à montrer l'importance des interactions sociales dans la construction du processus cognitif et l'acquisition des connaissances. Deux concepts en particulier font l'objet de nombreuses réflexions : Au niveau de l'individu : la place des « conflits socio-cognitifs » dans l'acquisition et la transformation des connaissances. Par « conflit socio-cognitif » il faut entendre la libre confrontation, à l'intérieur d'un groupe en formation, des solutions apportées par les différents participants à un même problème. Cette confrontation entraîne, semble-t-il, une meilleure progression que lorsque la solution est apportée par le formateur. Au niveau du groupe : la notion « d'apprentissage-coopérant » qui désigne les capacités acquises résultant des interactions à l'intérieur d'un groupe en formation. Ces interactions faites d'échanges de point de vue, de discussions, de propositions, d'argumentation, de remises en causes, entraînent à elles seules un progrès collectif dans la compréhension d'un problème, la recherche de solutions, l'acquisition d'un savoir. Les apprentissages résultent, en partie de l'intégration des modèles valorisés dans le groupe ».

²⁶⁵

Nous nous référons à la gestion de conflits inter et intra qui a lieu lors de l'interaction dans une recherche-action et qui permet l'émergence de la cohésion intra et inter culturelle.

convenable qui puisse soutenir la réflexion et l'expérimentation. De plus par le terme convenable/approprié nous entendons ici un type qui permettrait aux enseignants d'avoir les conditions appropriées pour passer et profiter efficacement des 4 phases décrites plus haut (addition, soustraction, division, multiplication). Ces actes de traitement d'informations et d'expériences par le groupe qui participe à la formation se déroulent lors d'un travail d'appropriation de l'innovation se construit selon Hall et Loucks (1978 in Cros, 1997 : 146) autour de trois pôles de concentration (nous ajoutons à la fois), d'une centration sur le moi vers une centration sur la tâche et, en fin de parcours, sur les effets.



Vers un modèle dynamique de formation action

Ainsi, avec ce qui a été dit précédemment, nous pourrions élaborer le schéma de Kolb en ajustant chaque fois et selon le cas, les variables que nous avons pu isoler lors de notre formation donnée. La boîte à outils est ouverte à chacun voulant mener une formation-action en une innovation éducative.

Plus précisément à part le cycle de Kolb, explicatif du double mouvement dynamique explicite/implicite qu'opère l'ego, nous considérons que toute recherche éducative souhaitant introduire une innovation, se revêt du caractère composant d'une formation-action-recherche, à savoir un continuum entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques d'un projet. Nous considérons que la recherche-action-formation forme un système dynamique, une approche intégrale, où se situent des sous-systèmes méthodologiques interalliés dont la contribution ne consiste aucunement à une addition de chacun. Il apparaît que la formation-action crée les conditions complexes nécessaires à l'émergence des compétences collectives et des savoirs collectifs²⁶⁶, des compétences nécessaires pour mener la recherche-action.

Les 7 points dynamiques (**identités/ego/moi/personne, mots/discours, interactions/échanges, représentations/réflexions/autoréflexions, relations inter et intra groupales de qualité psycho dynamique/maîtrise de l'angoisse socioprofessionnelle, innovation/renversement, expérience/vécu**), constituent les analyseurs de notre système formatif qui recoupe à la fois l'approche centrée sur la personne et l'approche psychodynamique du groupe. La source d'alimentation reste l'innovation *Eveil aux Langues*, son savoir et son expérience. La complexité de notre projet nous permet de paralléliser notre formation avec les systèmes complexes dont la théorie définit un modèle comme une combinaison d'informations particulières appelées *Informations systémiques* possédant trois composants (Garnier, 2005) : **le symbole, le faire et l'être.**

²⁶⁶ Le lecteur pourrait trouver de nombreuses informations dans l'analyse de Le Boterf concernant les composantes de la compétence collective ainsi que les conditions de son émergence.

Dans le cas de notre formation, le symbole peut représenter le savoir en tant que discours, mot et dynamisme du terme; le faire correspond à l'agir. Un agir au sein du mot, dans le discours que nous allons analyser comme contenu des entretiens. La troisième composante est **l'être** qui correspond à la notion de vivre. Plus que les deux autres, cette troisième composante représente l'expérience de l'innovation, ainsi que le vécu du groupe qui, selon les théories de l'approche centrée sur la personne et le cadre psychodynamique de notre travail, nous avons essayé de lui créer des conditions facilitatrices à son développement : l'empathie et l'échange, (Rogers, A way of being, p. 101), l'authenticité, la sincérité, la cohérence de la formatrice²⁶⁷ entre son vécu, ses sentiments, ses convictions et ses paroles.

De plus, une troisième condition "facilitatrice" que nous avons essayé de garder était l'acceptation des sentiments et des comportements des autres membres du groupe. Notre regard sur le groupe suivait les principes de Rogers car nous suggérons ce que Rogers mentionne dans son livre A way of being (1980), que les individus portent en eux d'énormes sources d'auto-compréhension et de transformation de leur auto-conception ; de transformation des attitudes principales ainsi que de leur comportement autodirigé.

Rogers soutient que ces ressources peuvent se valoriser dans des conditions qui soient facilitatrices à ces attitudes psychologiques. Lorsque nous avons étudié les postures de Rogers nous avons signalé une des phrases remarquables pour notre travail : que le savoir sur un sujet n'est pas la chose la plus importante pour les sciences comportementales. Nous intéresse « aussi bien les apprentissages ... que le vécu et nous considérons l'individu comme un ensemble avec des réactions compatissantes, des sentiments, ainsi que des pensées et des paroles ». Ce qui nous intéresse dans une formation dynamique c'est le vécu, la centralisation sur soi même, ainsi que le développement continu des aptitudes, des compétences de l'empathie et de la participation dans le devenir social.

Il s'agit des principes de base pour une éducation et un enseignement interculturels. Au couple notionnel que souvent nous dépistons dans les formations interculturelles « ouverture et tolérance », nous, nous rapprochons « curiosité et communication ». Curiosité dans le sens de l'exode hors de soi vers ce qui est différent (exotisme) et communication dans le sens que Rogers donne lorsqu'il dit : « J'ai commencé à écouter... C'est comme si j'entends la musique des sphères, car hors du message que la personne émet, n'importe quel est ce message, il y a le message de l'univers... ». Et ailleurs, « Lorsque je dis que j'entends quelqu'un je veux dire que j'entends les paroles, les pensées, les nuances des sentiments, le sens personnel, ainsi que le sens caché derrière l'intention consciente du locuteur... ».

²⁶⁷ Tout au long de la formation nous avons essayé comme formatrice de garder à haut niveau les conditions que Rogers considère comme facilitatrices au développement du groupe. La formatrice a essayé de se développer dans le même sens par l'autoréflexion, une position critique envers son attitude, ses paroles qu'elle prenait en note régulièrement.

C'est dans ce sens là que nous avons décrit ce que nous avons discerné dans le message que l'Eveil aux Langues²⁶⁸ peut faire naître dans l'élève et dans l'enseignant : une tendance à connaître le verbe, à communiquer. Encore une phrase de Rogers qui nous a aidée à décrire notre attitude comme formatrice d'un groupe d'enseignants chercheurs: « Pourrais-je écouter les sons et me sentir la figure du monde intérieur de l'autre personne ? Pourrais-je apporter sur l'avant-scène ce que l'autre dit afin de sentir ce dont il a peur, ce qu'il souhaitait partager, ainsi ce qu'il connaît ? » (p. 23). Les formés affirmaient qu'ils commençaient petit à petit à écouter les uns les autres. Les représentations émergeaient, des représentations fondées sur l'isolement qui se ressentait dans l'école, sur les sentiments de basse estimation, de rejet et de mépris de la part du Ministre, de la société, des autres degrés de l'éducation.

Nous avons essayé de faire écouter aux autres membres du groupe l'harmonie intragroupale et de lier ce trajet de formation à l'autre trajet, celui qui devient dans la classe avec des élèves ; nous avons posé pas mal de fois aux enseignants la question suivante : par le message pédagogique que notre innovation porte, l'enseignant/e peut/pouvait-il/elle faire émerger les forces chaotiques que les élèves portent en eux et les harmoniser pour leur propre développement ?

De nombreuses fois les formés soulignaient l'importance de l'attitude de la formatrice chercheur d'être la bonne auditrice pour leur évolution à l'innovation, pour leur participation vivante dans le groupe, pour leur coopération au développement de la formation. Les formés avouaient qu'ils sentaient une aisance à s'exprimer, à expliciter leur monde intérieur. Cependant, nous avouons la chance d'avoir un groupe de formés de bonne volonté, qui essayaient d'approfondir nos paroles. L'importance se trouve dans le fait qu'ils répondaient à l'amour de l'innovation Eveil aux Langues ; en réalité, nous pensons que le contenu pédagogique et déontologique et même philosophique de cette approche a pu régler les obsessions et les impasses que ressentaient les enseignants avec les autres formations interculturelles.

Du côté de l'aspect psycho-dynamique, des fermentations groupales du type que nous dépeignons dans les approches de Bion²⁶⁹, ont été discernées, ce qui nous a aidée à mieux saisir et à mieux comprendre les procédures dynamiques interpersonnelles du

²⁶⁸ L'innovation est basée sur l'idée que la pratique, la théorie et la recherche nous a éclairée, que les approches plurielles conçoivent les langues et les cultures comme des capitaux mentaux d'intérêt et d'utilité égaux tant au niveau cognitif qu'émotionnel. Le rôle que les spécialistes attribuent aux motifs de l'apprentissage partant des relations émotionnelles que l'individu développe avec les langues et les cultures de son milieu est connu.

²⁶⁹ L'aspect psycho-dynamique pour les groupes a été développé sur la base d'une composition de la dynamique des groupes selon la tradition de Lewin, la théorie de la psychanalyse et les besoins pratiques de la psychiatrie pendant la guerre (op.cit. p. 112). Il s'agit d'un amalgame de psychologie, des théories des systèmes et de psycho-dynamique qui a constitué une tradition de recherche-action (op.cit.p., 113).

groupe. En effet, nous avons pu dépister que le groupe que nous avons créé présentait des fermentations groupales qui désignaient des compétences émergentes dans le groupe et qui dépassaient celles des individus pris séparément. Les membres vivaient l'émergence d'une identité collective qui possédait son propre caractère (Wetherell, 1996 : 106). Dans les discussions groupales ainsi que lors des interviews nous avons pu discerner des motifs inconscients, des formes de communication inconscientes que nous avons essayé de métaboliser afin de réduire les conflits ou de les transformer en occasion de contact des cultures et des codes personnels. Certains des termes métabolisés qui à notre avis avaient des effets positifs sur l'état psychologique et mental des enseignants sont des termes du type : *la défense* vis-à-vis de la *protection*, *l'individu* vis-à-vis de la *personne*, le *formateur* vis-à-vis de *l'animateur/mère/décompresseur*, le *code linguistique* vis-à-vis de la *langue*, la *communication*, le *partage*, les *conflits* vis-à-vis la *négociation*, la *cohérence* vis-à-vis l'*équilibre*.

Il est évident que dans une telle approche nous avons accordé une grande signification à une pluralité (op.cit., p.107) *d'interactions et d'événements qui avaient lieu parmi les gens du groupe dans le but de ne pas permettre que le groupe reste tout simplement un état figuratif et que les formés ne puissent finalement se rencontrer vraiment, ce qui est de nombreuses fois le cas. Nous avons donné une grande place aux expériences personnelles des enseignants et à leurs sentiments. Nous avons considéré comme importante la vie du groupe.*

Nous avons essayé de *discerner les dynamiques* qui évoluent au sein du groupe. Dans l'analyse du contenu des entretiens nous avons pris en compte ce que les chercheurs de ce type d'approche prennent : *les comportements, les réactions, les énoncés prononcés ou non (Sallaberry), la parole plus ou moins collective, plus ou moins publique*. De plus, nous avons essayé de suivre la structuration des représentations collectives, autrement dit l'*émergence*²⁷⁰ de l'esprit/mentalité groupal/e (ομαδικός

²⁷⁰ L'utilisation de ce terme n'est pas un hasard. Il s'agit du terme que nous trouvons dans le modèle cognitif de Varela et concerne la *construction* de la *connaissance*. Le lecteur peut lire l'article de Proulx ainsi que celui de Makis Solomos à propos la notion d'émergence dans/chez Varela. Solomos (2005) situe le terme dans les sciences cognitives de la façon suivante : « Cette notion, comme on le sait, a été élaborée par les sciences cognitives à partir de la fin des années 1970. [...] En sciences cognitives, le développement de la notion d'émergence est souvent mis en relation avec le développement, dans d'autres disciplines des sciences dures, des théories du chaos, des systèmes dynamiques, etc., qui eut lieu à partir de la fin des années 1970 [...] « Émergence. Événement qui semble en discontinuité avec les événements antérieurs et qui n'est pas expliqué par ses constituants », lit-on dans un dictionnaire récent des sciences cognitives [Tiberghien, éd. (2002) : 166], qui renvoie à : « Système dynamique. Système dont l'état présent dépend des états précédents et d'un certain nombre d'autres paramètres qui peuvent, ou non, aussi varier avec le temps. Synonyme : chaos » [ibid. : 289]. [...] Une seconde origine a longuement été analysée par Varela [Varela, selon lequel la notion d'émergence constitue le second grand paradigme des sciences cognitives, s'opposant au paradigme computationnel. Ce dernier a dominé les premières sciences cognitives (années 1950-70). Le computationnalisme se fonde sur l'idée que le cerveau fonctionnerait comme un ordinateur : d'une part, il s'agirait d'un système de traitement de l'information ; d'autre part, le calcul porterait sur des symboles, ce qui signifie que le support (physique) et le sens ne seraient liés que par conventions. Le paradigme de l'émergence, lui, s'inspire du réseau neuronal, ce qui entraîne l'idée d'un

fonctionnement sub-symbolique : le niveau « supérieur » (l'intelligence, le sens, etc.) émergerait du réseau lui-même. C'est pourquoi Varela est l'un des pionniers de la notion d'« autopoïèse » et, plus généralement, de la notion de systèmes autonomes dont l'auto-organisation conduirait à l'émergence [Varela, 1989]. L'historicisation des sciences cognitives proposée par Varela est guidée par le fait qu'il s'est fait l'avocat d'un troisième paradigme, plus fragile, semblerait-il, car minoritaire : l'embodied cognition. La traduction « cognition incarnée » posant quelques problèmes, on parle plus volontiers de « cognition enactive » (ou « énative ») [Benkirane, 2002 : 171-174] in Solomos. [...] L'approche de l'enaction effectue un lien important avec la phénoménologie, qui permet en quelque sorte de préciser l'idée de l'émergence d'un second niveau : elle affirme que « l'esprit n'est pas autre chose que le corps en mouvement ». Caminante non hay camino, se camino al andar (« il n'y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant », dans une traduction approximative) écrivait le poète Machado, que cite Varela [...] (Solomos, 2005, p.1-2). Ailleurs, in cf. http://e-philosophie.univ-paris1.fr/varela.htm#_ftn8 dans le cours universitaire titré « La théorie de l'enaction de Varela » nous trouvons une interprétation développée sur la cognition incarnée : « La prise en compte explicite de l'expérience humaine dans le processus de la connaissance renvoie bien sûr à l'approche phénoménologique développée par Husserl puis par Heidegger et Merleau-Ponty, en ce que cette dernière, en prônant un « retour aux choses mêmes », a pour but de mettre à jour les processus internes de la conscience constitutifs du réel. Par exemple, dans son livre « L'inscription corporelle de l'esprit », Varela cite Merleau-Ponty qui formule des idées tout à fait proches de celle de la théorie de l'enaction : « L'organisme donne forme à son environnement en même temps qu'il est façonné par lui... Les propriétés des objets perçus et les intentions du sujet, non seulement se mélangent mais constituent un tout nouveau ». Mais Varela trouve l'approche phénoménologique trop théorique et suggère un retour à une réflexion incarnée de l'expérience humaine, non restreinte à la seule conscience mais où l'esprit et le corps sont considérés comme un tout. Il se réfère ainsi à la pratique bouddhique de l'« attention-vigilance » définie comme « développement graduel de la capacité de présence à l'esprit et au corps non seulement dans la méditation, mais dans les expériences de la vie ordinaire ». Cette attitude de présence à l'expérience changeante de l'accommodation de l'esprit et du corps à son environnement mène au sentiment d'une absence de soi ou d'« absence de fondement » (traduite par le terme sanskrit « sunyata ») qui permet ainsi de surmonter la conception objectiviste d'une science qui s'inscrit, par son principe même, en opposition avec l'expérience humaine ».

Nous jugeons indispensables certaines précisions supplémentaires afin que le lecteur puisse mieux suivre la lecture que nous avons faite du modèle de la formation action. Dans le même cours nous trouvons des éléments concernant le paradigme de la connaissance chez Varela. Selon Varela la connaissance est une histoire de coadaptation des espèces et de leur environnement l'un à l'autre avec les transformations nécessaires et en fonction de leur structure fondamentale. Le développement de cette idée a comme arrière fond la théorie de « Darwin [who] explained that species and environment co-evolve, Maturana and Varela (1992) add that they **co-adapt to each other, meaning that each influences the other in the course of evolution. In other words, the fit was an evolving one, with both parties evolving. The idea of co-evolution between environment and species is key in regard to the origin of the changes or adaptations of the species to its environment. By co-evolving, species and environment experience a history together and influence each other in this process.** Maturana and Varela explain that events and changes are occasioned by the environment, but they are determined by the **species structure**. Therefore, we have used the expression “to trigger” an effect. In this way we refer to the fact that the changes that result from the interaction between the living being and its environment are brought about by the disturbing agent but determined by the structure of the disturbed system. The same holds true for the environment: the living being is a source of perturbations and not of instructions. For Maturana and Varela, **the structural changes that an organism undergoes when it structurally couples with its environment are seen as acts of cognition**, in the sense that they are **adaptive responses to the environment**. It is these adaptive responses to the environment, these interactions, that form the process of life itself. In that sense, for Maturana and Varela, **“to live is to know”** (Proulx, 2008b: 5). Along that line, **knowledge is defined as an adaptive response, as adequate conduct** (Maturana, 1987) or **effective action** (Maturana & Varela, 1992), which is well summarized by their maxim, “All doing is knowing and all knowing is doing”.

Au regard de ce qui a été dit précédemment, nous souhaitons représenter le trajet de notre pensée concernant le modèle d'apprentissage des enseignants à travers une formation-action (la réflexion inclue dans l'action comme il s'agit d'une procédure d'adaptation et de transformation de la

vous). Comme Bion le réclame le groupe bouge sur deux niveaux de vie²⁷¹ : celui du but, des visées du groupe. Il s'agit du groupe de travail et de ses objectifs déclarés (op.cit. p. 115-6). Le deuxième niveau porte sur la vie intime du groupe, les tensions et les relations intra groupales, les sentiments de réactions et de résistance. Nous avons essayé de relever ces vécus, de les débloquent, de les faire surgir dans la conscience des impliqués.

De plus, selon Bion, il fallait y avoir toujours une action implicite dans le groupe qui essaierait de remplir les besoins des membres du groupe et de protéger le groupe par les sentiments d'angoisses ; dans ce cas là, sont apparues des personnes dans le groupe qui se sont vite investies de ce rôle.

Dans notre cas, nous pouvons supposer que le groupe a toujours joué un rôle de thérapeute pour les angoisses manifestées par certaines personnes. Il faut avouer que certaines personnes se sont partagé le poids de diverses angoisses ou difficultés²⁷². Tout au long des entretiens nous avons pu constater de nombreuses remarques faites par Bion à propos des comportements manifestés au sein du groupe. Par exemple

structure du sujet pensant), qui vise au changement de leur paradigme didactique, ainsi que de leur manière de s'apercevoir de la pluralité et de l'altérité dans le groupe ; il vise à les faire participer plus consciemment à l'émergence d'une *mentalité commune* (*ομαδικός νος*). Ce type d'approche ouverte que formule Varela nous permet de valoriser et d'évaluer positivement la multiréférentialité des systèmes de valeurs qui existe dans les groupes. De manière plus générale, Proulx (2008 : 2-3) opère un bilan des répercussions du travail de Maturana et de Varela sur les questions de l'éducation, de l'apprentissage, des systèmes dynamiques des représentations, tout ce que finalement recoupe notre thématologie et le cadre méthodologique et épistémologique de notre travail. « The cutting-edge work on cognition of Humberto Maturana and Francisco Varela has had an important influence on those interested in aspects of **complexity theory and education, particularly in regard to issues and questions of epistemology, learning, knowledge, objectivity, causality, self-organisation, emergence, ethics, and so on.**” Their position on knowledge as not being pre-existent or as “taking things in” and rather as being enacted and emerging through the learner’s engagement with his world is at the core of the complexivist discourse on learning, knowledge and education. Notably, with this position on knowledge, they define the knower as a complex agent that is selforganizing, self-maintaining and structurally determined, meaning that, as Davis (2004a) explained, “the way that a complex system responds to a situation is determined by the system itself, not the situation.” [...] Maturana and Varela’s theory departs from the dichotomy between subject and object and develops something that could be referred to as objectivity in parentheses (Maturana, 1988; Maturana & Poerksen, 2004) or interobjectivity (Latour, 1996), which encompasses ideas of objectivity, subjectivity and intersubjectivity². Whereas rationalists and empiricists assert that they are able to obtain and prove a universal reality, a universal truth that would be independent of the learner, an objective reality, constructivism claims that we have no access to an objective truth and that all knowledge is subjective and dependent on the learner»

²⁷¹ Sallaberry (1996) cite la même chose : L'hypothèse de base [...] est une notion proposée par Bion (1961) : tout groupe de travail se constitue sur le substrat d'un groupe de base – que l'on peut concevoir comme groupe « affectif » ; ce groupe de base se structure, à chaque instant, à partir de présupposés – non négociés, donc implicites, voire inconscients. Bion repère et propose trois hypothèses de base : dépendance, contre-dépendance, couplage.

²⁷² Nous nous référons surtout au cas de certains participants qui savaient bien répondre à certaines questions d'identité professionnelle ou de conflits syndicalistes, ayant une certaine expérience sur certains sujets ; en fait, leur discours et leurs positions fonctionnaient de manière salutaire comme la chercheuse manifestait des traces de perplexité ou d'embarras.

l'apparition d'un intellectualisme qui finalement s'est manifesté par une angoisse cachée de gérer les sentiments et l'ignorance de certains sujets. Des réactions qui se répétaient comme des comportements immobilisés. Dans ce cas là, les moments de conflit, le discours dynamique du groupe et de la formatrice et/ou le vécu lors de l'expérimentation ont constitué une sorte de seuil cognitif et de source d'énergie mis au service de leur transformation attitudinale, de l'enrichissement de leur discours notionnel.

Selon le paradigme psycho-dynamique des groupes, nous avons dû prendre en compte les interactions de trois systèmes : Les systèmes du monde intérieur et les motifs non conscients des formés, les systèmes de type de communication, qu'elle soit consciente ou non, verbale ou non, entre deux ou plus de personnes du groupe, le système du groupe en tant qu'entité (Wetherell, 1996 : 135). Nous avons dû gérer des tensions dans la communication, le stress des enseignants envers leurs supérieurs manifesté lors de l'insistance de la formatrice à expérimenter l'innovation dans la classe.

Toutefois, le groupe a vite montré les indices d'un *esprit collectif*, d'une mentalité collective, d'une parole et d'un climat émotionnel collectifs. (Op.cit., p.148).

Une culture collective²⁷³ est apparue ce qui nous a affirmé qu'une formation en groupe dans le sens de Bion est susceptible de permettre au groupe de manifester *une structure collective* à travers des activités et d'un type d'organisation adoptés. (Op.cit, p.148). De plus, ayant adopté le modèle psychodynamique de Bion nous avons pu discerner trois états émotionnels déclarés par Bion (op.cit., p.152) : la **dépendance, l'échappe/fuite et l'espoir**.

Dernière remarque concernant les outils notionnels pour la compréhension des fermentations groupales qui a eu lieu lors de la formation c'est l'image du groupe comme un contenant²⁷⁴, surtout pour la formatrice. Il est important de dire ici que dans cette perspective la formatrice a pu reconnaître son rôle et évaluer ses sentiments et ses expériences émotionnelles pour le groupe. Selon Bion (op.cit., p.164) les groupes jouent le rôle de la mère, ils fonctionnent comme une mère. Les groupes constituent le contenant pour des états sentimentaux, lieu de dramatisation des émotions et de réalisation des buts des participants. Sous cet aspect là, une considération importante se donne aux critères de participation au groupe, aux angoisses et aux sentiments de défense des membres concernant leur participation et leur autonomie à la fois. Il est vrai qu'en commun le groupe et la formatrice ont bien joué le rôle de mère qui a dû subir les sentiments négatifs, le gène, le mécontentement

²⁷³ Dans le cas de notre travail, la culture collective représente ce que Sallaberry appelle *représentations collectives*.

²⁷⁴ Nous avons déjà présenté les pensées d'une des formés à propos de son expérience du fonctionnement du groupe. Selon Th. le groupe et surtout la formatrice, ont fonctionné comme une mère lors de la formation, une sorte de contenant.

de certains membres. Il avait fallu fermenter ces éléments, les élaborer, les détoxifier et les retourner en une forme moins atroce.

Outils disponibles lors que nous voulons travailler avec un groupe dans une recherche-formation-action

Le premier schéma représente la grille ou le réseau idéologique (ιδεολογικό πλέγμα) que nous avons pu percevoir dans l'innovation²⁷⁵ *Eveil aux langues* insérée dans la formation des enseignants grecs et le deuxième schéma désigne les déterminants dynamiques de l'action de la formation et les constituants, les éléments²⁷⁶ qui ont donné la forme à cette formation.

Les moments forts de la formation-action sont les événements qui font partie de la restructuration des représentations individuelles et collectives qui permettent l'articulation (Sallabery, 1996) entre l'individuel et le collectif. La formation nous a permis alors de percevoir la restructuration des représentations et le processus de cette articulation. Les moments forts étant : sensibilisation de l'orientation des enseignants, problématisation, émergence des représentations, conflits intra et intergroupaux, négociation, émergence d'un vocabulaire notionnel rénové, émergence d'une parole collective, marque d'une interaction cognitivo-émotionnelle, restructuration des représentations, traces d'un voyage à l'intérieur, émergence de l'empathie²⁷⁷, motivation pour la recherche, expérimentation, formation d'un vécu, réflexion sur le matériel et la formation.

²⁷⁵ Une innovation dans les sciences humaines et éducatives est une composition de principes méthodologiques, idéologiques, ontologiques, philosophiques, didactiques.

²⁷⁶ Le terme « éléments » est utilisé par analogie à la théorie des représentations chez Varela que nous trouvons dans Sallabery. Le terme porte sur les éléments qui constituent la forme d'une représentation, telle qu'elle se projette dans la conscience de l'individu, ici du formé. Dans la formation à part les systèmes individuels que font les enseignants, il y a le système collectif dans lequel une interaction inter et intra-niveaux des éléments a eu lieu. Dans ce cas là les formés constituent ce que Varela appelle un état local.

²⁷⁷ Dans le sens de Thompson (2004) qui a travaillé auprès de Varela sur la théorie de *la pensée incarnée* : « L'empathie fait réaliser l'altérité en étant une expérience de décentrement ou de déplacement de soi. Dans l'empathie, je m'imagine moi-même comme autre — et, dans l'empathie réitérée, je deviens autre à moi-même en me regardant moi-même à travers les yeux d'un autre. La même dynamique de substitution de soi à l'autre se manifeste par la médiation de l'expérience. Elle se produit dans l'expérience corporelle lorsqu'une main en touche une autre, et que les deux alternent et s'entremêlent dans leurs rôles de sentir et d'être senties. La substitution de soi à l'autre se produit lorsque je me rappelle mon moi passé, lorsque je réfléchis sur les expériences qui viennent de m'arriver, et lorsque je m'imagine moi-même. Ces expériences de déplacement de soi indiquent que le « je » et « l'autre » ne sont pas simplement corrélatifs et interchangeable, comme les perspectives spatiales d'« ici » et de « là », mais que la perception de soi est déjà constituée intérieurement par la perception de l'autre. L'expérience est intrinsèquement intersubjective dans le sens que l'altérité et l'ouverture à l'Autre sont des caractéristiques a priori de la structure formelle de l'expérience. Par conséquent, la présomption clé de l'égoïsme — que la subjectivité peut s'affirmer comme ego et ainsi exclure l'Autre — vole en éclat » (Thompson, 2004 : 54-55).

Nous avons déjà démontré que le phénomène de la formation étudié est complexe et se base sur l'interaction entre quatre instances : le soi/ego/sujet, l'autre/l'hors de moi ou le moi élargi, le milieu/les instances et l'innovation. Il y a donc, trois niveaux en interaction intra et inter-niveaux et le quatrième qui constitue une sorte de culture, une langue permettant d'articuler les 3 niveaux précédents. Selon Sallaberry, les représentations partagent la fonction d'articuler l'individuel et le collectif avec d'autres "objets", comme les institutions, objets que l'on pourra ainsi qualifier de culturels.

Pour nous, la langue constituant une intermédiaire, un articulateur entre l'individuel et le collectif devrait être rénové afin d'exciter l'imaginaire et le symbolique à la fois dans l'individu et d'animer ce que Lacan théorise : les interactions cognitivo-émotionnelles qui se situent à *l'interface entre l'imaginaire et le symbolique*. Là, résident les représentations ; là, il y a une forme et un fond que Varela évoque comme une forme et des éléments constituant un état global du système/de l'individu, à savoir une représentation.

La culture de la langue ayant préoccupé notre esprit autant que la culture collective que les enseignants grecs portaient dans la formation, il nous fallait démontrer leur relation dans la formulation des représentations lors de la formation. Notre modèle d'analyse que nous trouvons dans Sallaberry (op.cit., p. 172) placé sous la théorie de la cognition de Varela choisit de concevoir la notion de représentation comme « ... la notion d'interaction [...] large et générale », comme objet central du psychisme et de la pensée ainsi que comme objet des échanges, complexe.

Plus précisément, la notion est prise en compte *du point de vue de Varela (émergence d'un état global du système) pour le système nerveux²⁷⁸, puis, en élargissant, pour le système de représentation d'un sujet, enfin pour des systèmes fonctionnant aux niveaux collectifs ; cela nous amène à concevoir un empilement, ou un enchevêtrement, de systèmes autopoétiques couplés, chacun vis-à-vis de celui qui lui sert de contexte, par clôture opérationnelle et couplage structurel.*

Pour Sallaberry une représentation est ce qu'échangent deux instances qui interagissent²⁷⁹ ; leur interaction se réalise par la construction, la modification, la circulation des représentations. « L'hypothèse porte aussi bien à un niveau extérieur,

²⁷⁸ Varela, étant biologiste, puis philosophe et éducateur; nous retrouvons au passage l'hypothèse de Piaget d'une continuité du biologique au cognitif.

²⁷⁹ Par exemple nous pourrions entendre l'hypothèse de Freud pour la conception « groupale » de la psyché : le Moi interagit avec deux autres instances, le Ca et le Surmoi. Au niveau collectif (groupal ou sociétal) lorsque nous parlons des instances nous parlons des sujets, des groupes, des organisations. (Sallaberry, 1996 : 25).

extrapsychique sans perdre de vue la dynamique intérieur/extérieur. Au niveau intrapsychique, l'hypothèse postule l'existence de « zones » en interaction, à l'intérieur de la psyché ». (op.cit. p.25).

En précisant, nous dirions que pareil à l'hypothèse faite par Sallaberry que le rôle des représentations est central/opérationnel dans l'articulation entre l'individuel et le collectif, à un niveau intérieur/intrapsychique, les représentations servent à l'interaction entre deux instances psychiques et manifestent *le statut de mémorisation lorsqu'elles sont jugées utiles par le système pour le fonctionnement équilibré de son psychisme*.

De plus, « Le fait que les représentations constituent, construisent ce qu'on peut appeler une compréhension, une maîtrise du monde extérieur, ne peut être pris en compte par une modélisation que sous la forme d'une organisation des représentations. L'insertion, la circulation des représentations dans les échanges interpersonnels, dans les échanges culturels, et, partant, l'existence d'une organisation collective des représentations -d'une façon de « voir » le monde²⁸⁰ amènent à la même exigence ». (op.cit, p. 26).

Cela veut dire, qu'un approfondissement de l'aspect culturel des représentations est important à faire lorsque nous agissons dans le domaine de transformation d'attitudes, de conceptions et de mentalité professionnelle. Il s'agit de voir où se recoupent les représentations individuelles et collectives, de quelle façon est-ce que nous partageons les normes et les outils pour saisir le monde. Ici, l'ensemble des normes qui tendent à se reproduire en tant que dominantes, représentent le terme de **l'institution**. Le modèle du fonctionnement de l'Institution présente 3 moments qui à notre avis recoupe le triptyque de Lacan pré mentionné. Sallaberry nomme les trois moments : de l'Universel, du Particulier et du Singulier.

Il s'agit de voir ici, l'aspect collectif d'une règle ou d'une idée qui se croit dominante (l'universel). Voir par exemple dans le cas de la langue l'ensemble du lexique et de la structure. Deuxièmement le particulier ou l'application individuelle de la règle ; troisième le moment du singulier marque l'interaction des deux précédents, et souligne le fait de notre capacité instituante. *Il s'agit de l'interaction entre le déjà institué et la capacité instituante qui caractérise la culture humaine*. (op.cit. p. 27, 28). Ce processus d'instituer constitue une capacité chez l'être humain qui participe à un processus de socialisation. L'institué se base sur le déjà acquis, le déjà là. *Lorsqu'il est institué, l'institué interagit de nouveau avec les capacités instituantes*,

²⁸⁰ Sallaberry attribue à ce terme le même sens que Kastoriadis donne et qui renvoie à la fois au *legein* et le *teukein* (le parler et faire) qui caractérisent une société, une culture.

ce qui selon Sallaberry assure la dynamique du modèle et la fluidité de ses productions²⁸¹.

La procédure constitue une sorte d'éveil dans notre modèle de formation car les enseignants et la formatrice ont été invités à participer consciemment à cette interaction. Puis, il ne faut pas oublier le fait qu'une pédagogie vise à éveiller aux élèves leur capacité d'instituer les règles d'une culture. Nous, nous avons visé par la parole et par l'acte à faire instituer une nouvelle culture didactique interculturelle et une attitude professionnelle collective.

De plus, lorsque nous suggérons une application du modèle cognitif de Varela, Maturana dans notre formation, nous considérons que par la transformation des représentations nous touchons le nœud de la structure du système cognitivo-émotionnel humain. Selon le modèle de Varela Maturana, l'histoire de l'évolution implique en commun les espèces et l'environnement dans une co-évolution, une co-adaptation de l'un à l'autre.

Varela et Maturana parlent de *couplage structurel* et par cela ils entendent des transformations au niveau de la structure en commun de l'objet et de son environnement. Cela rend les deux compatibles et adaptés l'un à l'autre. Sous cet aspect là, la perturbation est prise dans le sens de l'interaction. L'environnement ne joue pas le rôle d'un sélecteur, par contre il pousse les espèces à s'impliquer dans leur évolution, ainsi que le contraire. Les deux scientifiques soutiennent que les événements et les changements arrivent par l'environnement mais ils sont déterminés par la structure de l'espèce. Ici, c'est la notion du déterminisme structurel qui y correspond.

En accord avec les précédents dans le domaine de la formation ce qui compte c'est surtout la manière dont le formé crée du sens et interprète les nouveaux stimuli. L'enjeu consiste à faire éveiller chez l'enseignant les impasses et les obsessions, les représentations, les obstacles, les connaissances et les mésententes qu'une culture collective et individuelle puisse créer. En d'autres mots ce sont les stéréotypes dont l'enseignant interprète les énoncés, les programmes reformés, la parole du formateur, les innovations, les collègues. Proulx (2008a) relate à propos de Maturana et Varela: « Our structure leads us toward ways of understanding the world: what we understand is a function of our knowledge and is influenced by it »²⁸².

²⁸¹ A la fois produit et processus, comme la représentation, ce type de schéma de fonctionnement constitue une clôture opérationnelle pour le modèle de Varela.

²⁸² Concernant la connaissance, Varela basée sur les résultats neurobiologiques, parle d'une co-émergence du monde et du sujet. Or, le sujet émerge en même temps qu'il fait émerger le/un monde. En d'autres mots et selon Sallaberry, le référent est l'état même du système qui émerge. La co-émergence sujet-monde s'établit ainsi renforçant la physique quantique. Sallaberry, *Dynamique des représentations dans la formation*. Cela constitue pour nous les concessions nécessaires pour la recherche des éléments qui puissent pénétrer dans la structure des systèmes notionnels des formés et leur transformer les attitudes et les pratiques.

Rapport-Gratuit.com

Deuxième partie

La démarche de la recherche

La problématique

1.1 La conception générale : un processus dynamique situé

Notre problématique est née de l'écart constaté entre l'esprit de la réforme éducative grecque dans les programmes de primaire et de préscolaire et la formation donnée aux enseignants grecs.

Les compétences et les attitudes envisagées dans les programmes²⁸³ prévoient des pratiques interculturelles, ainsi qu'un ensemble d'outils didactiques et méthodologiques qui promeuvent l'attitude critique et réflexive, la pédagogie coopérative, l'apprentissage socioconstructiviste, la pédagogie du projet (réf. au ch. *Vers une formation située : le contexte éducatif grec/européen*).

Sur le plan de l'attitude, il est souhaitable d'adopter une attitude ouverte à l'altérité, au dialogue, à l'empathie (réf. au ch. *Vers la quête de la Méthode*), loin de l'absolutisme.

Du côté organisationnel, toute matière scolaire comme elle se présente, structurée autour du triptyque ergonomique attitudes, compétences et savoirs, impose la coopération des enseignants entre eux et avec les élèves, avec la communauté scolaire et son milieu social.

Cependant, certaines recherches (réf. au ch. *Vers une formation située : le contexte éducatif grec/européen*), ont révélé que les enseignants ressentent un isolement que crée chez eux la conception d'un programme scolaire qui reste extrêmement compartimenté et extrêmement normalisé.

Lors de nos discussions, nous avons constaté leur besoin de renforcer les qualifications professionnelles en prêtant à leur travail un caractère pluraliste et holistique, loin de la stérilité d'une spécialisation uniquement fonctionnelle. En effet, ils présentaient une optique plus unifiée et cohérente, aspirant à une coopération entre enseignants de différentes disciplines, de divers cycles éducatifs.

De plus, avant même d'avoir un contact préalable avec l'innovation de type « Eveil aux Langues », ils évoquaient à l'unanimité le besoin d'une nouvelle approche susceptible de ré-encadrer la classe plurilingue, un nouvel agir pédagogique, une relecture des notions fort répandues comme *interculturel, personne, langue, intégration*.

Les composantes de cette situation problématique ont été recensées dans des questionnaires distribués au début de notre recherche et dans des entretiens collectifs. Ces composantes sont inventoriées ci-dessous :

- Angoisse et embarras devant une classe polyglotte

²⁸³ Voir dans le chapitre Contexte, dans la partie concernant les modèles interculturels et la réforme.

- Inefficacité dans les pratiques didactiques des enseignant/es
- Inefficacité de la formation interculturelle reçue
- Formation insuffisante à propos du rôle des langues dans l'éducation interculturelle
- Manque de matériel approprié pour réaliser l'esprit innovant de la réforme grecque
- Angoisse devant les langues non familières
- Angoisse de gérer une innovation
- Distance et représentations stéréotypées pour le rôle des parents : Les parents restent loin de la construction de l'apprentissage
- Isolement des enseignant/es dans un Programme scolaire d'extrême disciplinarité
- Sous estimation de leur identité socioprofessionnelle
- Manque de confiance dans leur développement professionnel
- Une attitude négative envers la réforme globale
- Manque de perceptions communes et absence de compétences collectives en didactique tel que le projet, l'approche interdisciplinaire, le rôle des langues maternelles dans l'apprentissage, les pratiques de la pédagogie des multilittératies, l'usage de la grammaire métalinguistique, l'accès aux compétences métacognitives à travers l'apprentissage des langues, les stratégies d'apprentissage (formation déficiente sur la manière dont on apprend les langues)
- Inefficacité de l'enseignant/e dans le traitement de l'erreur linguistique que commet l'enfant bilingue (ignorance des phénomènes grammaticaux observés chez les locuteurs bilingues et donc gestion inefficace du bilinguisme) et mode d'évaluation stéréotypé
- Ignorance de l'utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue scolaire
- Ignorance des approches plurielles qui parlent d'une compétence langagière complexe et unifiée ; manque d'informations issues des recherches à propos du plurilinguisme et de leur profit pour l'enseignant/es et la didactique.

1.2. La recherche dans la recherche : une formation-action

Etant formatrice et enseignante nous avons voulu intervenir pour y remédier, proposant un modèle dynamique critique de formation-action de longue durée sur le matériel interculturel du type *Eveil aux Langues*²⁸⁴ considérant que comme approche, l'*Eveil aux Langues* recoupe en certains points les buts et les visées de la réforme éducative grecque²⁸⁵.

²⁸⁴ Tel qui a été exploité dans le ch. *L'Eveil aux Langues dans la formation des enseignant/es grec/ques*.

²⁸⁵ Les critères sont développés dans le chapitre de l'*Eveil aux Langues* ainsi que tout le long de cette thèse.

Nous nous sommes basée sur l'hypothèse générale qu'une formation au plurilinguisme à travers l'éveil aux Langues est susceptible de créer chez les enseignants grecs des savoirs, des attitudes et des aptitudes qui leur permettent de mieux valoriser le capital linguistique et culturel de leurs élèves, de mieux gérer la classe plurilingue, de construire un ensemble d'outils pour mieux valoriser et opérationnaliser la réforme éducative grecque.

La formation²⁸⁶ s'est orientée vers un ensemble d'attitudes, de savoirs et de compétences nécessaires à gérer l'éveil aux Langues dans le milieu scolaire. Avec un type de « référentiel » nous avons voulu :

- Construire chez l'enseignant les attitudes nécessaires pour que celui-ci puisse mieux appréhender les buts de l'Éveil aux Langues
- Lui transmettre les savoirs nécessaires et développer ses compétences pour la mise en place d'activités du type Éveil aux Langues
- Renforcer sa pratique d'auto-réflexion
- Créer un réseau d'enseignant/es porteurs d'une expérience, un groupe multiplicateur des nouvelles idées et des approches innovantes du plurilinguisme
- Familiariser les enseignant/es avec l'éducation au plurilinguisme
- Familiariser les enseignant/es avec l'idée des innovations
- Familiariser les enseignant/es avec la gestion de la complexité de la classe plurilingue

La liste précédente coïncide avec les buts et les objectifs de la formation donnée dans le cadre du Programme Evlang²⁸⁷ ainsi qu'avec les dimensions et les composantes telles qu'elles sont relatées par Candelier à l'occasion de sa proposition pour la formation des maîtres aux approches plurielles²⁸⁸.

Nos lectures et notre expérience nous ont fait aborder un type de formation systémique, dynamique, une formation critique d'action. Le cadre conceptuel²⁸⁹, les composantes, c'est-à-dire le modèle d'analyse de cette formation est donné en détails dans le chapitre *Vers la quête de la Méthode*.

²⁸⁶ C'est n'est par la première fois qu'une formation sur le matériel de l'éveil aux Langues a été opérée. Mentionnons que l'Institut Pédagogique a participé au le programme Janua Linguarum. La représentante du côté grec Mme Kagka décrit la formation extrêmement courte qui a été donnée aux enseignant/es grec/ques.

²⁸⁷ Candelier, 2003, p. 249 et Macaire, 2001 « L'éveil aux langues à l'école primaire : Etude des représentations, des pratiques et de la formation des enseignants dans le cadre d'une action d'innovation ».

²⁸⁸ Dans Proposition pour un ou des module(s) pour Master PE : L'école et les langues. Développer le plurilinguisme, in <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2105>

²⁸⁹ Réf. chap. *Vers la quête de la Méthode*.

Après une grande phase préparatoire précédée des discussions collectives, la formation a été planifiée, organisée et évaluée avec et par les enseignants de différents cycles et de différentes disciplines qui ont voulu y participer²⁹⁰. Comme nous allons le démontrer, sa fonction s'est révélée de premier ordre pour la réussite de nos buts. Nous nous sommes vite aperçue que le processus de la formation a été incorporé dans le processus de la préparation des enseignants à gérer une classe plurilingue à travers une innovation du type approche plurielle des langues.

De ce côté-là, le processus de la formation ne visait pas seulement à un transfert de savoirs mais en plus il intervenait sur la dynamique du changement des attitudes des participants et du déplacement de leurs représentations alors qu'il participait à d'autres résultats apparus.

Il nous a semblé dès le début que le travail devrait être articulé autour du savoir du matériel de l'Eveil aux Langues et suivre les principes d'action suivants : l'autoanalyse et la réflexion d'une part, l'expérimentation et la recherche d'autre part.

Un ensemble d'outils de formation, d'options méthodologiques, de pratiques en termes de processus, de processeurs, de produits²⁹¹, devrait être élaboré par nous ou adapté à notre propos issu d'autres recherches. Ces outils concernent le processus d'émergence de représentations, l'enseignement-apprentissage de l'innovation et les relations entre les enseignants.

Dans ce sens là, nous avons proposé une approche alternative en soulignant certains facteurs qui à notre avis pourraient causer une série de problèmes dans la gestion de la classe plurilingue grecque. Plus particulièrement, nous avons considéré qu'il fallait aider les enseignants à prendre conscience de leurs représentations envers le plurilinguisme de la classe, ainsi que de leurs pratiques qui semblent être lacunaires.

Selon notre modèle cognitif²⁹² les attitudes résident dans de fortes représentations et changent de structure par la pratique de la réflexivité, de l'auto-analyse, de l'échange, du vécu, de l'expérimentation. Un changement d'attitude chez les enseignants envers le plurilinguisme de la classe pourrait alors se faire par le moyen²⁹³ d'un matériel innovant capable de provoquer son ouverture par la création en lui de la curiosité et de la motivation pour les langues non familières et les langues maternelles des enfants allophones²⁹⁴.

²⁹⁰ Références aussi à Cohen et Manion, op.cit. p.277.

²⁹¹ Sallaberry, 1996 in Macaire (2001 : 103).

²⁹² Analysé dans le chapitre de la Méthodologie.

²⁹³ Décrit, analysé dans le chapitre de l'Eveil aux Langues.

²⁹⁴ Références dans le chapitre de l'Eveil aux Langues et dans le chapitre de la Formation.

Fondée sur notre réflexion théorique à double volet (formation et action) et sur une connaissance préparatoire des enquêtes multiples, sur le matériel de l'Éveil aux Langues et les potentialités du matériel, nous avons pu systématiser notre recherche autour des hypothèses qui explicitent nos attentes.

2. Explicitation générale des attentes

*« Apparemment, ce n'est pas l'Éveil qui favorise [ces] compétences.
C'est plutôt une formation à l'Éveil qui favorise
le développement d'un certain nombre de compétences ».*

M. Candelier

Nous attendons qu'une formation de caractère dynamique et systémique du type formation-action à l'innovation Éveil aux Langues soit susceptible d'avoir des effets positifs sur divers plans énumérés ci-dessous :

- Sur le développement attitudinal personnel et collectif des enseignant/es envers une classe plurilingue : changement d'attitude, de **représentations**, de convictions.
- Sur le changement de **pratiques** didactiques dans une classe plurilingue.
- Sur la **compétence** à mieux gérer les conflits inter et intragroupaux qu'une réforme éducative -en tant qu'innovation- est fort probable de provoquer.
- Sur le développement d'une **attitude** réflexive et critique chez les enseignants.
- Sur le développement d'une compétence à gérer une innovation.

Nous distinguons deux grands axes dans notre modèle d'analyse : les effets de l'innovation et les effets du type de modèle de la formation.

D'une part, il s'agit des aspects psychosociaux, didactiques et méthodologiques de l'innovation de l'Éveil aux Langues. Dans ce cas là, l'idée générale que nous avons amenée porte sur la rencontre des enseignants grecs avec le matériel de l'Éveil aux

Langues, telle qu'elle se présente dans le domaine didactique, pédagogique et méthodologique²⁹⁵.

Le concept général qui repose sur la synthèse des concepts de caractère systémique (Quivy, Luc Van Campenhoudt, 1995) peut se formuler de la façon suivante :

Une formation à l'Eveil aux Langues est susceptible de créer chez les enseignants des savoirs, des attitudes²⁹⁶ et des aptitudes qui leur permettent de mieux valoriser le capital linguistique et culturel de leurs élèves, de mieux gérer la classe plurilingue, de construire un ensemble d'outils notionnels pour mieux valoriser et opérationnaliser la réforme éducative grecque.

D'autre part, il s'agit d'une deuxième conception qui donne naissance à une hypothèse générale concernant le modèle de formation ; les hypothèses et leurs sous-hypothèses -indicateurs portent sur le modèle dynamique de formation-action et ses effets, sur l'appropriation de l'innovation ainsi que sur la compétence à gérer une innovation dans le milieu scolaire.

Or, les nombreuses heures consacrées à la formation, la motivation croissante des enseignant/es laquelle, il faut avouer, était loin de nos plus forts espoirs, leur présence régulière, la passion qu'ils ont montrée, les moments de réflexion et de confession, l'émergence et le déplacement de certaines de leurs représentations, nous ont menée à formuler encore un concept :

Un modèle dynamique de type recherche-formation-réflexion-action (modèle réflexif, relationnel) semble rendre notre formation à l'Eveil aux Langues efficace avec des intérêts multiples comme des gains sur le plan de la professionnalisation, du relationnel ainsi que sur le plan personnel.

2.1. Les hypothèses : Concepts-dimensions-composantes-indicateurs

L'articulation des hypothèses générales et spécifiques dans notre modèle d'analyse

Afin de mieux structurer la lecture, les hypothèses sont regroupées par « familles » et s'articulent selon une présentation dans laquelle, des sous-hypothèses en tant que sous-parties viennent préciser chaque fois une grande hypothèse.

Les hypothèses en tant que critères de sélection des données sont par retour confrontées à ces données, testées elles mêmes par le comportement de leur objet qui

²⁹⁵ Réf. au ch. *L'Eveil aux Langues dans la formation des enseignant/es Grec/ques.*

²⁹⁶ Tout d'abord des conditions de réflexion et d'autoanalyse. Le choc de constater leur propre renoncement à mettre en jeu la pluralité de la classe.

les fait avancer ; ainsi elles sont plus raffinées, corrigées, approfondies (Quivy, Campenhoudt, 1995).

La première partie du grand axe 1 concerne l'évolution des enseignant/es sur le plan de leur professionnalisation. Pour arriver à ce que le concept général de cet axe propose, il nous a fallu aider les enseignant/es à prendre conscience des mauvaises représentations qu'il est fort probable d'avoir envers le plurilinguisme (H5) de leur classe, de la peur pour les langues, ainsi que de leurs pratiques envers le plurilinguisme de la classe qui semblent être lacunaires (H8).

Il nous a fallu travailler sur les attitudes des enseignant/s qui pourraient bloquer consciemment ou inconsciemment notre intervention et leur participation à notre démarche.

Selon notre modèle cognitif (réf. au ch. Vers la quête de la Méthode) les attitudes résident dans de fortes représentations et changent de structure par la pratique de la réflexivité, de l'auto-analyse, de l'échange, du vécu, de l'expérimentation. Il nous a fallu alors un changement d'attitude chez les enseignant/es envers les langues et leur signification dans l'apprentissage de l'enfant (H2), ainsi qu'à la construction de son identité (H211).

Un changement d'attitude envers le plurilinguisme de la classe pourrait se faire au moyen d'un matériel innovant capable de provoquer l'ouverture de l'enseignant envers le plurilinguisme des élèves, par la création en lui de la curiosité (H31) et de la motivation pour les langues non familières et les langues maternelles des enfants allophones²⁹⁷ (H21).

Des enquêtes et des Programmes scientifiques comme EVLANG concernant la formation des enseignant/es ainsi que notre expérience précédente nous ont fait supposer que la rencontre des enseignant/es avec le matériel de l'Eveil aux Langues pourrait éventuellement apporter des effets positifs sur l'attitude des enseignants qui dès lors, estiment différemment les élèves allophones et leur milieu familial (H4, H41). Il apparaît que les enseignant/es perçoivent différemment le rôle des parents dans l'apprentissage des enfants, ils/elles adoptent des critères d'évaluation plus alternatifs pour évaluer leurs élèves allophones²⁹⁸, ils/elles ressentent une motivation pour les langues non familières des enfants allophones (H211) et un plaisir de créer des espaces et des moments plurilingues (H3).

²⁹⁷ Références dans le ch. *L'Eveil aux Langues dans la formation des enseignants grec/ques* et dans le ch. *Le double volet de la formation : réflexion et action*.

²⁹⁸ Les enseignants sans qu'ils le sachent la plupart des fois, pratiquent des stratégies dans le portfolio pour les langues des élèves. Maintenant que le portfolio devient un outil obligatoire pour la nouvelle école, une formation à l'Eveil aux Langues pourrait s'inscrire dans la démarche générale des enseignants afin d'insérer dans leurs pratiques quotidiennes les principes de portfolio.

Sur le plan des savoirs (réf. au ch. *Le double volet de la formation : réflexion et action*), les hypothèses concernées sont fondées sur le fait qu'une formation devrait travailler à la fois sur le renseignement, la technique, l'entraînement de l'enseignant (H7, H8).

En effet, nos enquêtes précédentes nous ont persuadée qu'une formation lacunaire au sujet du plurilinguisme, garde les enseignants dans un état passif en faisant naître chez eux un sentiment de perplexité.

Nous avons donc, essayé d'enrichir le contenu de notre formation selon les besoins de nos formés et leurs demandes. De plus, nous avons décidé de donner tous les principes théoriques et pédagogiques qu'il leur fallait afin de mieux appréhender l'innovation.

Les savoirs sur lesquels nous avons travaillé à travers l'analyse de notre matériel sont d'ordre sociolinguistique, pédagogique, didactique; de plus il s'agit de demander aux enseignants de réfléchir et de lire sur des questions de politiques linguistiques, de didactiques du plurilinguisme, sur les nouvelles approches dans la didactique des langues (telles qu'elles sont issues du Conseil de l'Europe), sur les critères de l'évaluation alternative et du portfolio pour les langues des élèves **H71**, sur la pédagogie des multilittéracies critiques²⁹⁹ **H72**. Le but a été de donner aux enseignants une plateforme déontologique, pédagogique et didactique enfin de mieux gérer le plurilinguisme de la classe **H61**. Nous avons espéré rendre les enseignant/es militant/es **H6** et capables d'approfondir sur les principes de la réforme grecque tels que l'interdisciplinarité **H72**, la compétence d'apprendre à apprendre **H73**, les compétences métalangagières, métacognitives et métacommunicatives **H73**, **H731**. Nous avons aussi voulu insérer à nouveau dans leur système notionnel de l'interculturalité **H74**.

Globalement, il nous a semblé que cet ensemble de savoirs épistémologiques aurait des effets positifs sur la posture des enseignant/es. Il pourrait les rendre plus critiques et plus sceptiques envers les diverses politiques linguistiques **H62** qui sont menées actuellement en Grèce ainsi qu'envers leur rôle socioprofessionnel **63**. De plus, nous avons souhaité développer une plateforme déontologique **H61**, pédagogique et didactique qui leur permettrait de prendre position **H62** et vivre l'accomplissement de leur identité socioprofessionnelle **H63**. Cela pourrait signifier un répertoire d'arguments personnels que les enseignants pourraient utiliser à toute occasion et

²⁹⁹ Réf. dans le ch. *L'Éveil aux Langues dans la formation des enseignants grec/ques* et dans le ch. *Vers une formation située : le contexte éducatif grec/européen* où le lecteur va trouver les raisons pour donner une telle perspective à la formation.

envers les instances et les spécialistes du terrain éducatif et dans le but de diffuser l'innovation.

Selon le troisième axe du triptyque, celui qui porte sur le développement des compétences, nous avons essayé de sensibiliser les enseignant/es à certaines **compétences** concernant la gestion d'une classe plurilingue : il s'agit de *compétences spécifiques qui s'articulent avec les compétences d'apprentissage transversales des élèves* (incluses dans l'**H7**) et que nous trouvons bien décrites dans l'ouvrage de Candelier et de son équipe « L'éveil aux Langues à l'école primaire ».

- Observation/écoute active, formulation d'hypothèses, recherche d'informations, comparaisons (en particulier avec la langue de l'école), réflexion métacognitive et métalangagière, travail en équipe, structuration collective

A ces compétences, Macaire souligne que correspondent des compétences d'enseignement générales telles que :

- Savoir organiser une situation d'apprentissage (situation-problème) en plaçant l'élève au cœur du dispositif et proposer des obstacles que les élèves peuvent identifier³⁰⁰
- Gérer la différence linguistique et culturelle (les biographies langagières des élèves)
- Gérer la différence des profils d'apprenants (différenciation pédagogique) dans la classe
- Impliquer les élèves et les rendre acteurs
- Mener la réflexion et la négociation du sens
- Construire un projet avec les partenaires éducatifs (parents et collègues)
- Faire référence à des convictions reposant sur une éthique éducative³⁰¹.

Avec les moments d'expérimentation nous avons encouragé les enseignants à créer eux-mêmes ou en collaboration avec les autres enseignants issus de différents domaines et de cycles, des matériels adaptés aux stratégies d'apprentissage dans une classe plurilingue, à savoir un répertoire d'outils (sitographies, traductions de matériaux, vidéos, lexique, dictionnaire électronique, livres bilingues) et de matériaux didactiques (activités, supports). Ils visent à la fois les compétences métalinguistiques, métacognitives, interdisciplinaires et l'introduction de la langue

³⁰⁰ Il faut souligner que les enseignant/es grec/ques ont reconnu qu'à travers leur implication dans la formation de l'Eveil aux Langues ils/elles perçoivent ces compétences comme cadre de référence. Ces compétences constituent les critères de validation de l'hypothèse « savoir gérer une classe plurilingue ».

³⁰¹ Macaire, 2001b, in Candelier, 2003 : 250.

maternelle dans les activités de langue scolaire³⁰² **H7** et ses sous-hypothèses. Nous souhaitons par cela donner le plaisir de l'improvisation **H32** à l'enseignant/e, créer les conditions pour vivre la démarche et partager les sentiments de curiosité et de motivation avec ses élèves **H31**.

Concernant le deuxième axe d'hypothèses qui porte sur les effets de ce type de formation-action (située, participative et de longue durée, avec des enseignant/es représentant/es de divers cycles et disciplines), nous dirions que le modèle de la formation-réflexion-action nous a semblé capable d'exciter une réflexion abondante et de créer les conditions inter et intrapsychiques qui permettraient aux enseignants de rejeter de mauvaises représentations du rôle de collègues issus d'autres cycles et disciplines **H11**. Due à une interaction et à un échange des pratiques personnelles et collectives (références au modèle de notre formation-action et à ses composantes) l'appropriation par les participant/es de la complexité de l'innovation serait éventuellement plus facile **H1, H2 et H3**.

De plus, comme nous considérons que toute formation devrait être une démarche collective, expérientielle et relationnelle nous avons essayé de démontrer les bénéfices psychologiques qu'elle pourrait apporter sur les membres du groupe **H3**, une formation qui favorise les sentiments de groupe **H31** et dont le/la formateur/trice est plutôt animateur/trice dans la formation, ainsi que dans la classe.

2.2 Formulation des hypothèses

2.2.1 L'articulation des hypothèses générales et spécifiques : vers un modèle d'analyse

« Construire un concept consiste d'abord à déterminer les dimensions qui le constituent et par lesquelles il rend compte du réel. [...] Construire un concept, c'est ensuite en préciser les indicateurs grâce auxquels les dimensions pourront être mesurées. [...] La notion d'indicateur n'être qu'une trace, un signe, une expression, une opinion ou tout phénomène qui nous renseigne sur l'objet de notre construction ».

Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt

³⁰² Il s'agit des pratiques qui favorisent chez les élèves le développement des compétences plurilingues décrit dans le programme EVLANG.

Dans la logique précédente nous avons construit deux grands concepts avec leur décomposition en dimensions, composantes et indicateurs. La forme ci-dessous suit le modèle de Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt (1995).

Axe 1 : L'Eveil aux Langues dans la formation des enseignants grecs/ques **Evolution sur l'axe professionnalisme**

Concept 1

Une formation à l'Eveil aux Langues est susceptible de créer chez les enseignants des savoirs, des attitudes et des aptitudes qui leur permettent de mieux valoriser le capital linguistique et culturel de leurs élèves, de mieux gérer la classe plurilingue.

Composante

H1 La rencontre des enseignants avec le matériel de l'Eveil aux Langues semble favoriser chez l'enseignant la réflexion et l'esprit critique à propos de ses propres pratiques de classe

Indicateur

H1.1 La formation à l'Eveil aux Langues permet aux enseignants de relativiser leurs généralisations et leurs objectivations

Composante

H2 La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues aide les enseignants à avoir une image plus précise du phénomène du plurilinguisme en classe et ses effets sur le processus de l'apprentissage

Indicateur

H 2.1 La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues crée chez l'enseignant la motivation et l'intérêt pour la langue et la diversité des langues

H 2.1.1. La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues crée chez les enseignant/es la motivation et l'intérêt spécialement pour la langue maternelle des élèves et la façon dont s'introduisent des questions d'identité

H 2.2 La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues suscite l'intérêt des enseignant/es pour explorer les stratégies plurilingues

H 2.2.1 Les enseignant/es observent leur milieu langagier plus systématiquement

2.2.2 Ils/elles essaient de discriminer des sons dans des langues non familières

2.2.3 Ils/elles essaient de pratiquer des stratégies d'intercompréhension

2.2.3.1 Ils/elles mobilisent leurs propres ressources linguistiques

2.2.3.2. Ils /elles font des hypothèses pour le fonctionnement d'une langue non familière

2.2.3.3 Ils/elles cherchent dans différentes sources

Composante

H3 La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues donne aux enseignant/es le plaisir de pratiquer des activités plurilingues dans leur classe

Indicateur

H.3.1 Ils/elles participent eux/elles aussi en tant qu'élève et partagent la même curiosité que leurs élèves devant une langue étrangère (changement de comportement)

H.3.2 Ils/elles sentent le plaisir d'improviser des interventions et de produire du matériel

Composante

H4 La rencontre avec le matériel d'Eveil aux Langues conduit les enseignant/es à rencontrer différemment les élèves et leur milieu familial

Indicateur

H4.1 L'enseignant/e perçoit différemment le rôle des parents dans l'apprentissage des enfants de sa classe et veut les impliquer dans le processus

H 4.1.1 Le matériel de l'Eveil aux Langues lui offre les conditions et les idées pour le faire

Composante

H5 Un matériel comme celui de l'Eveil aux Langues aide l'enseignant réservé envers les langues à avoir plus de confiance en soi face aux langues

Indicateur

H5.1 Il/elle a confiance en ses propres capacités à accomplir des tâches portant sur des langues qui ne lui sont pas familières

H5.2 Il/elle veut apprendre des langues étrangères

Composante

H6 Une formation à l'Eveil aux Langues crée chez les enseignant/es des sentiments de militantisme

Indicateur

H6.1. L'enseignant/e développe une plateforme déontologique, pédagogique et didactique concernant la gestion de la classe plurilingue

H6.2 Une formation à l'Eveil aux Langues lui donne les critères pour percevoir les politiques linguistiques qu'il est fort probable qu'il/elle ignore et pour se positionner

H6.3. Il est fort probable que la participation au courant pédagogique de l'Eveil aux Langues donne aux enseignant/es un accomplissement de leur identité socioprofessionnelle

Composante

H7 La formation à l'Eveil aux Langues conduit les enseignant/es à vouloir changer leur modèle didactique

Indicateur

7.1 La formation à l'Eveil aux Langues donne à l'enseignant/e un ensemble d'outils et de notions pour travailler plus efficacement le DEPPS / APS (Programme interdisciplinaire unifié)

7.2 La formation au matériel de l'Eveil aux Langues conduit les enseignant/es à vouloir aborder les actions transversales dans le programme réformé (telles que l'interculturel, l'interdisciplinarité et la pédagogie des littératures multiples) à travers les langues

H7.3 La formation au matériel de l'Eveil aux Langues conduit les enseignant/es à vouloir développer plus systématiquement les stratégies d'apprentissage des enfants, à savoir les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives, les stratégies socio-affectives

H7.3.1 La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues conduit les enseignant/es à utiliser des activités de grammaire métalinguistique, insérer des textes plurilingues (littéracie plurilingue) et multimodaux

H7.4 La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues sensibilise les enseignant/es à une éducation interculturelle au sens plus large qui contient aussi les langues

Composante

H8 La rencontre avec le matériel d'Eveil aux Langues conduit les enseignant/es à vouloir valoriser le plurilinguisme scolaire dans la pratique quotidienne par un ensemble d'outils et de techniques

Indicateur

H8.1 Il apparaît que les enseignant/es veulent travailler certaines activités dans les manuels scolaires de langue qu'ils/elles ne travaillaient pas avant, en comprenant mieux les perspectives plurilingues que ces activités portent

H8.2 Il apparaît que la rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues aide les enseignant/es à systématiser le contact des langues de leur classe

H8.3 Il apparaît que la rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues aide les enseignant/es à créer des espaces plurilingues dans la classe

H8.4 Il apparaît que la rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues aide les enseignant/es à favoriser chez les élèves une attitude critique envers les langues

H8.5 Il apparaît que la rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues aide les enseignant/es à insérer de nouvelles pratiques dans la didactique de la langue scolaire

H8.5.1 Les enseignant/es opèrent une approche comparative des langues maternelles avec la langue grecque

H8.5.2 Les enseignant/es opèrent une mobilisation des savoirs des élèves concernant d'autres langues et particulièrement leur propre langue maternelle

Concept	Dimension	Composante	Indicateur	
		H1	H1.1	
A X E 1	A T T I T U D E / A P T I T U D E	S A V O I R	H2	H2.1, H2.1.1, H2.2, H2.2.1, H2.2.2, H2.2.3, H2.2.3.1
			H3	H3.1, H3.2
			H4	H4.1, H4.1.1
			H5	H5.1, H5.2
			H6	H6.1, 6.2, 6.3
			H7	H7.1, H7.2, H7.3, H7.3.1, H7.4
			H8	H8.1, H8.2, H8.3, H8.4, H8.5, H8.5.1, H8.5.2

**Axe 2 : Le modèle dynamique et relationnel de formation-action
Evolution sur l'axe Coopération et Engagement social**

Concept 2

Un modèle dynamique de type recherche-formation-réflexion-action (modèle réflexif, coopératif, interactionnel) semble rendre notre formation à l'Eveil aux Langues efficace avec des intérêts multiples tels que les gains sur le plan de la professionnalisation, du relationnel ainsi que sur le plan personnel.

Composante

H1 Un modèle de formation participatif du type recherche-action semble développer chez les enseignant(e)s grec/ques la compétence collective à gérer la complexité que représente l'innovation de manière coopérative

Indicateur

H1.1 Un modèle dynamique et participatif de formation-action entre des enseignant/es de différentes spécialités et cycles éducatifs semble aider l'enseignant à reconnaître le rôle professionnel des collègues issus d'autres cycles et d'autres disciplines

H1.2 Un modèle dynamique et participatif de formation-action semble aider l'enseignant(e) à vivre la cohérence de DEPPS (Programme interdisciplinaire unifié) entre les collègues de différentes disciplines et cycles éducatifs

Composante

H2 Un modèle dynamique et participatif et relationnel de formation-action semble aider les enseignant(e)s à gérer les conflits inter et intragroupaux dans la formation

Composante

H3 Le type de la formation-action semble apporter des bénéfices psychologiques aux membres du groupe

Indicateur

H3.1 Le type de formation-action semble favoriser chez les enseignant/es les sentiments de groupe

H3.1.1 Il semble que les enseignant/es rejettent les sentiments d'isolation professionnelle (sentiment d'appartenir au groupe)

H3.2 Le modèle crée une base active et viable où les enseignants peuvent chercher la rétroaction et le support

Evolution sur l'axe 2 Coopération et Engagement social

Concept	Composante			Indicateur
A X E 2	R E L A T I O N N E L L E	P R O F E S S I O N N E L L E	P E R S O N N E L L E	H1 H.1.1, H1.2.

		H2	
		H3	H3.1, H3.1.1, H3.2

3. Le protocole de la recherche

Version légère : esquisser le plan

Tout d’abord, nous allons présenter notre démarche en décrivant historiquement le parcours de la recherche qui constitue un processus dynamique. Nous allons présenter la structuration de notre enquête, notre première exploitation du terrain auprès des enseignants et des spécialistes, le recrutement des enseignants et les caractéristiques du premier échantillon de participants, à savoir les critères de fixation des groupes et de catégorisation ; les groupes sont restés ouverts jusqu’à la fin de cette recherche de thèse à de nouveaux adhérents qui souhaitaient devenir des multiplicateurs. Pour chaque nouvel adhérent, même de passage, l’équipe prenait la parole en tant que sujet formateur et pratiquait son rôle de multiplicateur. Le passage des enseignants ‘invités’, entraînait un réengagement du groupe, il constituait une sorte d’échange entre le groupe-sujet et le milieu social que l’invité représentait.

Tous les éléments qui nous ont aidée à analyser et à intervenir dans le domaine, toutes les techniques sur le terrain, les outils d’évaluation et de contrôle de nos hypothèses seront développés ici.

Le protocole de la recherche est articulé en sept phases selon le plan typique d’une recherche-action telle que l’identification, l’évaluation, la formulation de la complexité du problème, les débats et la négociation entre les intéressés qui peuvent aboutir à une proposition, les lectures, la formulation des hypothèses, le choix du type de notre formation, le choix et la construction des outils d’évaluation, la réalisation du programme, l’analyse et l’interprétation des données suivant des critères que le groupe des impliqués a listé et selon les aspirations et les attentes des membres du groupe.

La recherche a duré deux années de 2007-2009 et a accueilli dans ses classes 33 personnes au total. Les informations strictement professionnelles des participants sont prises dans un des questionnaires que nous avons construits seulement pour formuler le profil professionnel des enseignants et pour saisir certains éléments statistiques.

Année universitaire	
Novembre 2007 - Mai 2008 Septembre 2008 - Juin 2009	
Nombre de participants	
23 institutrices 4 généralistes 3 professeurs de langue étrangère 1 professeur en sciences physique	5 institutrices 3 généralistes 1 professeur de langue étrangère 1 professeur de langue grecque

Concernant la formation, ce qui à notre avis est intéressant à observer c'est le contrat pédagogique de la formation telle qu'il a été formulé et « monté » en commun avec les enseignants, ce sont les schémas d'action de cette formation. Il est vrai que nous n'avons pas fixé dès le début le cadre de l'ensemble.

Nous n'avons pas fixé non plus les dates et les limites temporelles. Par contre, nous avons présenté en détails les visées et les buts, le contenu, les responsabilités de tout un chacun dans cette démarche (carnet de bord, lectures, rapports des expérimentations, construction des supports) ; les manœuvres ont été mesurées, une bibliographie, une sitographie ont rapidement été distribuées. Nous avons mis en place un site internet universitaire pour permettre aux enseignants d'inscrire les résultats de leur travail.

De plus, nous avons construit un *outil que nous allons présenter dans les outils de diagnostic préalable à la formation et qui permet de faire émerger les représentations professionnelles et personnelles des enseignants en amont et en aval de leur formation-action* ; ce questionnaire intitulé *Autobiographie professionnelle et réflexive* nous a accompagné tout le long de la formation comme un capital fixé d'expériences, de réflexions individuelles et collectives des enseignants.

Ce questionnaire nous a permis de voir les besoins périphériques en formation, les attentes et les aspirations des enseignants et il a affirmé les critères d'évaluation de leur évolution et le déplacement éventuel de leurs représentations.

Dans cette phase de la formation-action se situe l'expérimentation. Nous allons présenter le protocole d'expérimentation tel qu'il a été négocié par les enseignants allant de la formation à la pratique de classe.

Le protocole de la recherche se complète avec la présentation et l'analyse des données. Il s'agit de la phase de l'évaluation où nous allons présenter et analyser nos données par rapport à nos hypothèses et à travers les outils d'évaluation

(questionnaires finals, commentaires libres des enseignants dans les questionnaires, interviews, observations de la formatrice).

Nous avons décidé d'analyser chaque fois les données sur la base d'un groupe d'hypothèses, donner ce qui met l'hypothèse à l'épreuve dans les différents outils de recueil de données et faire des « commentaires » qui expliquent pourquoi nous pensons pouvoir faire cette H, ce que d'autres auteurs ont trouvé, le lien avec les théories.

Version lourde : donner la démarche dans ses détails

3.1. Première phase : L'exploitation du terrain

Ont été réalisés des entretiens et des interviews auprès des professeurs en sociolinguistique et en didactique interculturelle du Département des Sciences de l'Éducation préscolaire.

Les questions portent sur des problèmes dépistés et des lacunes identifiées dans le domaine de la formation universitaire, celle-ci adressée à des maîtres généralistes³⁰³, à des professeurs de langues et à des instituteurs. Les questions portent aussi sur les perspectives de la politique éducative interculturelle en Grèce, sur les lacunes dépistées et les modèles interculturels proposés dans les écoles.

- Les interviews auprès des enseignants³⁰⁴ (2007) actifs, basés sur des questions ouvertes et semi-ouvertes.

Il est vrai que nous avons dépensé beaucoup de temps pour les entretiens individuels et collectifs pendant toute la recherche, à toute occasion et auprès des enseignants de différentes disciplines et cycles. Tout d'abord, lors de la première phase de la mise en œuvre de notre protocole de recherche qui est celle de l'exploitation du terrain, nous avons mené des interviews basés sur un questionnaire semi-ouvert et ouvert que nous présenterons plus loin, avec des enseignants issus de l'enseignement préscolaire et cela nous a permis de préciser les axes de notre recherche et l'orientation de nos hypothèses dans la formation des enseignants.

- **La construction d'un questionnaire initial : L'autobiographie professionnelle réflexive**

³⁰³ Par le terme généralistes nous entendons les enseignant/es du primaire. Dans le reste du livre nous allons utiliser le même terme pour les enseignant/es en commun avec les institutrices de notre groupe.

³⁰⁴ Dans le système grec les enseignants représentent les classes préscolaires et primaires.

Ce questionnaire a été distribué deux fois : une fois au début de la rencontre avec les enseignant/es intéressé/es et une fois à la fin de la formation-action. Grâce à ce questionnaire nous avons voulu déclencher une réflexion et c'est la raison pour laquelle certaines questions portent un ton plus réflexif.

Le titre du questionnaire témoigne de nos intentions. Il s'agit plutôt d'une réflexion personnelle et professionnelle à la fois, une sorte de biographie qui nous permet d'élaborer le profil de l'enseignant dans le sens d'une étude de cas³⁰⁵.

Le questionnaire a été construit pour :

- démarrer la discussion, relancer la réflexion, mettre en place certaines lignes directrices dans leur réflexion, faire émerger des catégories thématiques dans notre discussion
- exciter les représentations chez les enseignant/es et les faire expliciter
- mettre en place un répertoire notionnel à négocier qui permettrait la mise en oeuvre d'un cadre notionnel commun (conscience collective, représentations collectives)
- faire établir des critères de déplacement lors de la formation-action

En effet, nous avons voulu organiser en commun avec les enseignants un protocole après avoir procédé à l'émergence des représentations personnelles et collectives, en prenant en compte les impasses éventuelles, les réactions, les divergences au sein du groupe et en construisant petit à petit une perception commune sur certains mots clefs. Aussi, par une telle démarche avons-nous voulu tracer les grandes lignes de notre formation et créer le dispositif, selon les compétences, les expériences et les vécus des enseignants.

Dans l'analyse des données, nous avons fait la comparaison des données entre les premières réponses des enseignant/es et les dernières, et puis nous avons entrecroisé ces éléments avec les éléments issus de différentes sources. Les catégories thématiques émergées dans les réponses des enseignants ont formé un ensemble de critères qui nous ont permis de suivre le déplacement des enseignants.

³⁰⁵ Il faut noter que ce même questionnaire qui a été redistribué à la fin de la démarche a créé la stupéfaction chez les enseignants ; la première fois le même questionnaire a provoqué l'étonnement. Par contre, la deuxième fois les enseignants étant dans un état affectif totalement différent et ont considéré les items totalement lisibles (réf. à l'entretien terminal de A/pi). Un travail comparatif alors est réalisé dans le cadre de l'évaluation de nos hypothèses. Il concerne le déplacement des représentations chez les formés et leur familiarisation, leur accès à un répertoire notionnel qui ne leur apparaît plus inconnu ou complexe.

Concernant la construction des items dans le questionnaire *Autobiographie professionnelle réflexive* nous jugeons indispensable de présenter les axes thématiques généraux et spécifiques :

- ❖ La biographie langagière et professionnelle de l'enseignant,
- ❖ Sa perception du programme analytique,
- ❖ Une réflexion sur la réforme
- ❖ Une réflexion sur la/les langues et le plurilinguisme scolaire
- ❖ Une réflexion sur le rôle des langues dans ses pratiques quotidiennes
- ❖ Une réflexion sur des questions d'identité
- ❖ Une réflexion sur les compétences didactiques
- ❖ Une réflexion sur ses propres pratiques de classe
- ❖ Une réflexion sur des questions d'intégration du milieu familial des élèves
- ❖ Une réflexion sur l'identité socioprofessionnelle et sur des questions d'engagement
- ❖ Une réflexion sur la cohérence des enseignants de différents cycles et disciplines
- ❖ Une réflexion sur le plurilinguisme et les politiques linguistiques éducatives
- ❖ Une réflexion sur l'éducation interculturelle
- ❖ Une réflexion sur la pédagogie du projet

D'un point de vue général, le questionnaire a essayé d'activer une réflexion sur les représentations personnelles, les expériences, les stéréotypes, les besoins, les soucis, les idées des enseignants. En effet, les questions ont initié le groupe aux différentes thématiques qui composent l'innovation l'Eveil aux Langues.

Rédigez votre biographie linguistique et professionnelle (de l'enseignant/e)

Commentez les items suivants :

1. Précisez les compétences ou les capacités qui vous ont aidé à gérer différentes complexités dans votre classe.
2. J'ai des difficultés à comprendre le programme analytique scolaire sur les points suivants...
3. Qu'est-ce que je considère comme diversité dans ma classe?
4. D'après mon expérience, j'ai constaté que ce qui favorise la socialisation des enfants c'est...
5. Je pense que l'identité grecque se caractérise surtout par l'idée de...
6. Concernant les élèves étrangers, je dirais que leur relation avec la notion de l'identité passe par la/les notions ...
7. Je me demande si les langues étrangères me plaisent, les dialectes locaux...
8. Est-ce qu'il y a des dialectes et des langues qui ne me plaisent pas...
9. Qui me rappellent de mauvais souvenirs...
10. J'ai appris les langues suivantes...
11. Mes critères pour apprendre ces langues ont été ...
12. Qu'est-ce que j'entends aujourd'hui par une éducation au plurilinguisme et au pluriiculturalisme ?
13. A la question suivante vous pouvez choisir :
14. Je considère que les élèves devraient avoir une relation avec les langues étrangères à partir de l'âge de ... , parce que :
15. Je pense qu'il faut que les enfants atteignent un niveau plus avancé dans leurs compétences
 - Parce qu'il faut avoir une relation affective avec la/les langues
 - Les langues doivent être choisies selon leur fonctionnalité
 - Les enfants sont assez chargés pour apprendre une langue étrangère
16. J'aime ma langue parce que...

17. Avez-vous constaté des expressions, des mots ou d'autres caractéristiques dans les langues qui vous motivent et qui manifestent une autre conception du monde ?
18. En quoi sont différentes les cultures des peuples ?
19. Qu'est-ce que pour moi la langue ?
20. Pourrais-je donner certains éléments de mon identité ?
21. Quels sont vos propres objectifs dans le cours de langue pour vos élèves ?
22. Y-a-t-il une rupture entre la façon dont on enseigne la langue à la maternelle et la première du primaire (CP) ou la maternelle prépare l'enfant pour le primaire?
23. Est-ce que vous menez une pédagogie différenciée et si oui selon quels critères ?
24. Distinguez-vous une certaine politique linguistique dans le programme scolaire?
25. Voudriez-vous compléter ou changer cette politique et dans quelle direction?
26. Intervenez-vous dans le manuel ?
27. Qu'est-ce que vous comprenez par la phrase : la langue joue un rôle pont entre les différentes thématiques et disciplines du programme ?
28. Décrivez un bon et un mauvais projet parmi ceux que vous avez faits avec vos élèves.
29. Donnez certaines raisons pour que ce projet soit bon ou mauvais...
30. Combien de fois vous référez vous à/ aux langues pendant les activités de la classe au quotidien?
31. Donnez des mots qui vous plaisent, dont vous vous rappelez depuis votre enfance et qui pour une raison ou autre vous motivent ou vous repoussent ou vous embarrassent.
32. Mentionnez certaines langues qui vous semblent difficiles. Qu'est-ce qui vous freine dans ces langues ?

33. Avez-vous jamais réfléchi au mythe de Babel ? Qu'est-ce qui symbolise pour vous?
34. Quand, à votre avis, une classe est-elle forte ?
35. A quel point peut influencer les performances de la classe l'inhomogénéité ou l'homogénéité du public?
36. Qu'est-ce que vous conseilleriez à un/e nouvel/le enseignant/e qui va travailler dans une classe plurilingue ?
37. Comment peut-on changer les représentations négatives dans notre milieu professionnel concernant le plurilinguisme ?
38. Comment vous pourriez changer les attitudes de vos collègues ?
39. Quel est le rôle de l'enseignant envers ses élèves ?
40. Envers les parents ?
41. Quelles sont les responsabilités de l'enseignant/e?
42. Qu'est-ce que signifie pour vous la coopération avec les enfants ?
43. Préférez-vous travailler seul/e ou avec d'autres collègues pour faire des projets communs?
44. Selon votre expérience quelle est la meilleure façon de faire apprendre quelque chose aux élèves?
45. Quel type d'homme vous considérez comme communicatif ?
46. Est-ce que vous croyez être une personne communicative?
47. Avez-vous des amis d'origine étrangère?
48. Qu'est-ce qui vous excite le plus lorsque vous rencontrez des personnes d'autres pays ?
49. Avez-vous constaté des déficits dans l'éducation interculturelle?
50. Avez-vous pensé à contacter des collègues d'autres pays afin de connaître d'autres approches ?

51. Existent-ils de problèmes dans les classes plurilingues que vous souhaiteriez discuter ?

Autres sujets à discuter...

3.1.2 Le recrutement des enseignants

A la fin de la phase exploratoire nous avons articulé notre problématisation, précisé les deux grands concepts de notre recherche et réalisé le recrutement des enseignants. Pour y arriver nous avons présenté (Novembre 2007, Janvier 2008), à différents moments et à différentes occasions le matériel de l'Eveil aux langues à un public d'enseignants diversifié :

- Public d'instituteurs qui suivaient une formation continue à l'Université Aristote (étant alors en congé bisannuel),
- Public d'enseignants actifs en formation organisée par l'Institut Pédagogique d'Athènes inscrits à la gestion des problèmes des classes multiculturelles.
- Public de professeurs de langues en formation à l'Institut Français de Larissa.
- Public d'enseignants qui suivaient les stages de nos étudiants en Master 2 (Pro/DiPluPoli)³⁰⁶

Le public volontaire des enseignants et des professeurs qui ont voulu participer à notre recherche est constitué de maîtres généralistes qui enseignent dans le préscolaire, primaire et qui travaillent avec des immigrés ou des gens du voyage (les roma), ainsi que d'enseignants spécialisés, d'enseignants des classes classiques, de professeurs de langues étrangères, de professeurs du secondaire.

Pendant cette phase nous avons élaboré un outil diagnostique pour le distribuer à tous les intéressés portant sur leur profil professionnel, les besoins et les attentes des enseignants par une formation.

Ce questionnaire intitulé *Questionnaire profil professionnel* comporte des questions fermées.

Nous avons commencé avec le public des instituteurs qui étaient déjà en formation continue dans notre Département universitaire sachant que ces instituteur/trices

³⁰⁶ Master 2, « Didactiques du Plurilinguisme et politiques linguistiques, éducatives. Diffusion des langues et des cultures dans des milieux plurilingues et pluriculturels ».

étaient sensibilisés/es à différentes innovations. A part les instituteurs/trices intéressé/es de ce public nous avons voulu distribuer ce même type de questionnaire aux instituteurs/trices du même public qui ont suivi la présentation de l'Eveil aux Langues sans pourtant vouloir s'y engager. Il s'agit de constituer un échantillon d'instituteur/trices témoins ; nous considérons qu'une telle comparaison pourrait nous permettre de relever des éléments dans le profil social ou professionnel qui favorise ou empêche les enseignants de participer à nos formations. Le nombre du premier groupe est de 23 personnes et du second groupe de 15 personnes.

Les questions portaient sur :

1. Les données biographiques et professionnelles : le sexe et l'âge des questionnés,
2. Les diplômes ou autres qualifications reçus (universitaires ou autres),
3. Leur situation professionnelle (s'ils travaillent à plein ou à temps partiel et dans quel établissement d'enseignement),
4. Leur expérience d'enseignement,
5. Le nombre total d'années d'enseignement,
6. Les stages de formation continue sur tout sujet qu'ils ont suivi, pas seulement pour les langues,
7. Leur(s) séjour(s) dans un autre pays,
8. Les raisons pour lesquelles ils veulent suivre une formation continue (les enseignants ont trouvé un certain nombre d'affirmations que certains considèrent comme importantes et d'autres pas) et dans quels domaines de formation sont placés leurs besoins actuels, les raisons pour lesquelles ils s'intéressent ou ne s'intéressent pas à suivre une formation.
9. Les raisons éventuelles qui empêchent de suivre une telle formation.

Tableau

Enseignantes-institutrices dans des classes classiques 14 personnes en formation continue dans l'Université Aristote de Thessalonique.
Enseignantes-institutrices dans des classes spécialisées 9 personnes en formation continue dans l'Université Aristote de Thessalonique.
Enseignantes-institutrices témoins dans des classes classiques : 9 personnes en formation continue dans l'Université Aristote de Thessalonique.
Enseignantes-institutrices dans des classes spécialisées : 6 personnes en formation continue dans l'Université Aristote de Thessalonique.

Par ce questionnaire qui s'entrecroise avec le questionnaire *Autobiographie professionnelle réflexive* nous avons essayé de dépister les aspirations des

enseignants qui nous semblent la plupart des fois fugitives. De plus, la volonté des enseignants-instituteurs de suivre une formation à l'Eveil aux Langues représentait pour la formatrice un intérêt particulier comme il s'agissait d'un public qui n'était pas forcément linguiste mais qui avait déjà un parcours dans la formation interculturelle dans et hors de l'Université.

Y-a-t-il des facteurs qui, entrecroisés avec certains éléments du profil des enseignants (et lesquels) pourraient jouer éventuellement le rôle de moteur ?

Y-a-t-il un lieu commun entre les intéressés ? L'ampleur de notre travail ne nous permet pas de passer à une analyse statistique. Nous nous sommes réservée à communiquer ces éléments dans un futur prochain.

Par la suite, le même questionnaire a été rempli par tout nouveau membre qui a adhéré à nos groupes de formation.

3.1.2.1 Le profil professionnel des institutrices volontaires de l'Université Aristote

En ce qui concerne le public des institutrices en formation continue à l'Université Aristote nous dirions que selon les éléments recensés du premier *Questionnaire profil professionnel* la plupart des enseignantes-institutrices qui ont voulu suivre une formation sur l'Éveil aux langues avait entre 36 et 45 ans et trois avaient entre 25 et 35 ans. Certaines travaillaient depuis au moins 8 ans comme titulaires. Elles avaient déjà une riche expérience de participation à d'autres séminaires, moins à des congrès, et encore moins à des projets européens ou à un travail collectif. En effet, 5 sur 20 avaient participé à un projet européen et 4 sur 20 avaient l'expérience d'un projet collectif.

Leurs attentes d'une telle formation étaient en général : apprendre comment gérer les problèmes de la classe plurilingue, suivre les progrès dans le domaine de la pédagogie, savoir collaborer plus efficacement avec les parents allophones, développer leurs compétences professionnelles surtout dans les classes plurilingues et sous une réforme qui restait peu comprise, appliquer plus efficacement les savoirs acquis en séminaires interculturels ; certains venaient également pour éviter la routine et d'autres, peu nombreux, souhaitaient participer à un travail d'équipe.

En définitive, leurs motivations pour suivre une telle formation renvoient surtout à des qualités et des compétences professionnelles (conçues dès le début ou en chemin) concernant :

- les pratiques didactiques dans une classe plurilingue
- les nouveaux modèles didactiques en langues, la didactique du langage, de la langue scolaire pour les allophones, l'accès à des savoirs linguistiques et sociolinguistiques
- l'acquis de critères pour une évaluation alternative des élèves

- une autre approche de la compétence interculturelle
- le contact plus efficace avec les parents
- la gestion de la réforme éducative grecque, l'éclairage des zones d'ombre et par là même,
- la gestion d'une innovation linguistique et interculturelle dans le programme scolaire
- l'esprit critique envers la politique linguistique éducative
- le travail dans un projet collectif qui englobe différents cycles et différentes disciplines
- la participation à des réseaux internationaux

Le profil professionnel des institutrices en formation continue présente une certaine culture professionnelle commune, ce qui ne constitue en aucun cas un problème méthodologique d'homogénéisation. Par contre, nous avons envisagé l'efficacité de la formation par le degré de la convergence existante entre les cultures pédagogiques des participants, par le degré de la pénétration, de la centralisation et de la convergence des participants aux objectifs envisagés³⁰⁷.

De plus, notre intention est la préparation des multiplicateurs et de ce côté-là ce qui compte pour nous c'est l'idée d'une compétence collective qui évidemment réside sur la coopération.

Nous avons formé deux groupes différents selon la spécialité des adhérents :

Un groupe d'institutrices en formation classique.

Un groupe d'institutrices en formation spéciale.

3.1.2.2 Le profil professionnel des enseignants/instituteurs témoins

Nous juxtaposons ici le profil des enseignants/instituteurs témoins et nous considérons utile de faire une comparaison entre les deux groupes pour tirer certaines conclusions même provisoires. Qu'est-ce qui différencie cette population qui suit la même formation universitaire et dispose à peu près de la même culture d'enseignement ?

En ce qui concerne le public témoin (15) constitué d'institutrices en formation continue dans l'Université Aristote nous dirions que selon les éléments recensés du premier Questionnaire profil professionnel la plupart (8) des enseignantes-institutrices qui ont voulu répondre à notre questionnaire mais qui n'ont pas voulu ou pu suivre notre formation avait surtout entre 36 et 45 ans, alors que (6) avaient entre

³⁰⁷ Sallaberry, 1996, à propos des points de références communs pour une plus grande efficacité dans la formation.

46 et 55 ans. Certaines travaillaient depuis déjà 1981. Ils avaient une expérience de participation à d'autres séminaires, beaucoup moins à des congrès, et personne à des projets européens, rarement à un travail collectif.

Leurs attentes d'une formation étaient en général : les nouveaux programmes et leur philosophie, l'observation et l'analyse de ses pratiques de classe, l'évaluation des élèves, le développement des compétences professionnelles, apprendre comment gérer les problèmes de la classe, suivre les progrès dans le domaine de la pédagogie. Le choix du savoir collaborer plus efficacement avec les parents allophones, apprendre des éléments dans les langues des allophones, les problèmes d'intégration et les langues des enfants dans l'école restent loin d'être de première ordre.

Les raisons qui empêchent une telle formation sont des obstacles familiaux, ainsi que le fait qu'ils ne trouvent pas nécessaire une telle formation pour l'instant. Cela contredit ce qu'ils ont choisi comme priorité pour leur formation. Il se pose alors de nombreuses questions que nous souhaiterions examiner à l'avenir concernant l'écart entre les représentations des enseignants pour ce qui est utile et leurs propres choix lors qu'ils peuvent choisir.

Cependant, soulignons que l'ensemble des enseignant/es qui ont répondu à notre questionnaire (que ce soit ceux qui ont suivi la formation, ceux qui l'ont interrompue pour des questions personnelles, et enfin ceux qui ont seulement répondu au questionnaire), se sont répartis selon deux attitudes : soit ils ont focalisé en priorité sur les question d'intégration des élèves et les questions de langues et du plurilinguisme dans l'éducation, en se montrant intéressés par ces thématiques, soit ils les ont ignorées, en se montrant souvent confus ou évasifs dans les réponses.

3.1.2.3 Le nombre des autres participants enseignants généralistes et professeurs du secondaire

Tableau

Enseignants généralistes du primaire : 4 personnes
Professeurs de langues étrangères : 4 personnes
Professeurs de langue grecque : 1 personne
Professeurs d'autres spécialités : 1 personne

A part les enseignantes-institutrices du Département universitaire de Sciences de l'Éducation Préscolaire, nous avons fait appel à d'autres publics d'enseignants. Dès le début de notre invitation 3 autres groupes (instituteurs + enseignants + professeurs) ont été catégorisés. Chaque groupe se rencontrait une fois par semaine pour suivre une formation basée sur ses besoins et ses propres exigences. La formation des groupes n'était donc pas totalement homogène.

Le grand nombre d'enseignants, de professeurs, d'enseignants-instituteurs, nous a obligée à regrouper ce public multiple selon certains éléments qui apparaissent communs dans leur profil comme celui de la spécialité. Nous avons alors formé cinq catégories de groupes avec lesquels nous avons suivi un contrat de formation. Cela a duré toute la première année car lors de la deuxième année de la recherche nous avons préféré unir les groupes en formation pour des raisons à la fois pratiques et expérimentales.

Tous les enseignants inscrits à la formation n'ont pas participé à l'expérimentation. Les raisons qui ont amené la non participation de certains, sont simples et d'ordre institutionnel ou organisationnel : enseignante déjà déplacée dans une autre école, enseignante n'étant plus en formation continue à l'Université, enseignante avec des problèmes de santé ou familiaux, enseignante engagée dans un Master ou une thèse, enseignante quittant son poste pour un autre poste hors de Thessalonique. Tous les enseignants de l'échantillon final ont mené l'action jusqu'à la fin de l'expérimentation, la fin de l'année scolaire (pour quelques unes c'était la deuxième année de formation). Aucun enseignant n'a abandonné.

Tableau synthétique des publics variés

Les 5 catégories du public d'enseignants, relevées au début de la première année de la recherche-formation qui ont démarré la formation.

Catégories 1 et 2

Des enseignants de classes spécialisées et de classes classiques en formation continue à l'Université Aristote de Thessalonique, ont fait deux équipes : une équipe avec les instituteurs de classes spécialisées et une équipe avec les enseignants de classes classiques. Celles-ci constituaient les catégories 1 et 2.

Catégorie 3

Une troisième équipe a été créée avec des enseignants qui avaient accueilli nos stagiaires du Master conjoint « Didactiques du plurilinguisme et politiques linguistiques éducatives. Diffusion des langues dans des milieux multilingues » dans leur classe, ce qui leur a permis de suivre des activités d'Éveil aux Langues. Il s'agit des écoles interculturelles qui accueillent des enfants issus de familles immigrées et de familles roma.

Catégorie 4

Cette équipe a été créée suite à un séminaire que nous avons donné à des enseignants de français sur les didactiques du plurilinguisme.

Catégorie 5

Cette équipe a été créée avec des enseignants qui ont suivi notre séminaire sur la gestion des problèmes en classe, organisé par l'Institut Pédagogique d'Athènes et dans le cadre d'un Programme national qui invitait tous les enseignants de tous les cycles à y participer

3.1.3 L'échantillon final

Comme la formation a duré finalement plus d'une année universitaire sans avoir pu commencer la vraie expérimentation³⁰⁸ l'échantillon réuni à la rentrée suivante a été fort restreint, au nombre de 10. Il y a des enseignantes qui ont continué pour la deuxième année (une fois par semaine, plus des rencontres extra) et de nouveaux membres dans les anciennes équipes qui pourtant subissaient une réduction remarquable. Notre intention étant la préparation de multiplicateurs, nous pouvions donc respecter les limites et les contraintes sans prétendre à la représentativité.

De plus, comme nous avons choisi d'unir les participants des 5 catégories nous avons voulu unir dans un même groupe de recherche des enseignants du préscolaire, primaire et secondaire, des enseignants de l'éducation spéciale et classique, des maîtres généralistes et une professeur de la langue grecque, car loin de considérer cette diversité de notre public comme un lapsus ou une interférence qui pourrait menacer la qualité intragroupale nous croyons qu'une complémentarité réside dans la plus grande diversité, étant exploitée dans des niveaux plus fins et cachés.

La composition du groupe final

Tableau

5 institutrices (4 de la première année + une nouvelle)

2 enseignants du primaire, généralistes

1 enseignante

2 professeurs (deux linguistes : une de la langue grecque et une de la langue anglaise)

Tous/es les enseignants/es travaillaient en classe.

Les 4 institutrices ont été en formation continue.

Les 2 professeurs linguistes travaillaient en classe.

Enseignantes-Institutrices	Agg/i, V/o, V/i, A/pi, R/i
Enseignant/e généraliste	V/s, T/a, G/s
Professeur de linguistique	M/e, V/a

³⁰⁸ Nous allons expliquer les raisons qui nous ont persuadé de donner un poids particulier à la formation et de décrire cette phase avec des hypothèses pas immédiatement mises en route.

3.1.4 Les autobiographies réflexives : étude des aspirations, des attentes et des soucis de nos partenaires

Après avoir parcouru le processus de la constitution des groupes nous atteignons la deuxième phase de la recherche.

3.1.4.1 Le contrat déontologique et pédagogique

Lorsque nous avons constitué le groupe final d'enseignants volontaires le questionnaire *Autobiographie professionnelle réflexive* a été distribué et des entretiens en groupes ont été réalisés concernant ce questionnaire.

3.1.5 Profil provisoire des participants du groupe final

La raison qui nous a poussée à rédiger le profil des enseignants c'est que nous avons voulu éclairer le lecteur, le familiariser avec les personnes avec lesquelles nous avons travaillé, échangé et nous nous sommes fait changer et évoluer mutuellement pendant toute cette recherche (Hollway et Jefferson, 2000). Opérer à rédiger un profil c'est essayer de donner une interprétation holistique de la personne qui a agit, au lieu d'additionner seulement les extraits de son discours, de ses réponses dans les items des questionnaires (Kvale, 1996). C'est pourquoi les profils sont descriptifs, essayant d'apporter des informations suffisantes à l'interprétation de faits. C'est à travers l'impression générale que le chercheur fait d'une personne quelqu'un dont il puisse faire une interprétation. Alors, le tout est ce que le chercheur accumule en relation avec la personne (transcriptions, enregistrements, notes, souvenirs) et se réfère non seulement à une réalité extérieure mais aussi à la capacité du chercheur à garder les données dans sa mémoire. Sa clarté dépend du regard créatif et de la conceptualisation du chercheur.

Nous nous sommes basée sur l'approche de Bryan et Del Loewenthal (2007) pour tirer certains exemples de profil. Les éléments utilisés pour le profil de l'enseignant ont été pris dans le questionnaire, dans notre journal de notes, dans les entretiens que nous avons eus tout au long de la recherche, dans notre observation qui pourtant reste subjective. Le lecteur peut trouver les profils dans les annexes.

3.2 La deuxième phase de la recherche : la formation-réflexion-action

3.2.1 Les principes d'action de formation

Le modèle d'analyse de la formation³⁰⁹ qui constitue le curriculum interne de la démarche est donné dans le ch. *Vers la quête de la Méthode*.

Analysant les concepts de base de la discipline des approches plurielles et spécifiquement de l'Eveil aux Langues, ses buts et ses principes didactiques, pédagogiques et méthodologiques (pour le terme discipline voir dans le chapitre Eveil aux Langues), présentant les supports, nous avons élaboré une réflexion auprès des enseignant/es Grec/ques dans le sens de cette innovation, ses constituants, la manière, les critères, la procédure et les moyens par lesquels son matériel pourrait être appliqué dans le contexte scolaire et situé en plein milieu du programme grec.

Cette négociation a généralement constitué l'arrière fond d'un protocole de recherche tel qu'il convient à une recherche-action. Le fait de négociation constitue par lui-même un principe déontologique de premier ordre dans la méthodologie de la recherche-action (voir le chapitre de la Méthodologie ainsi que plus bas). D'ailleurs selon la théorie de *teacher cognition*³¹⁰ que nous suggérons vivement, *l'avis de l'enseignant à propos de l'objet qui enseigne, influence sa manière d'enseigner*.

Nous avons préféré travailler sur une conception formative plutôt actionnaire expérimentale et coopérative parce qu'elle correspond à l'esprit pédagogique de l'Eveil aux Langues et encourage le climat d'un apprentissage coopératif et donc, la socio-construction des apprentissages.

Certaines des composantes conceptuelles du modèle formatif qui constituent des processeurs sont issues du modèle du cycle de l'apprentissage par expérience de Kolb : il s'agit de la communication de l'expérience, l'expérimentation, l'observation, la réflexion. Nous avons pris en compte aussi le modèle dialectique de Rowan (in Reason, 1988), le modèle de la recherche action de l'évolution professionnelle de Hart et Bond (1995) avec les propositions de Coghlan et Brannick (2001) et de McNiff et al (1996) afin de dessiner cette recherche formation-action.

³⁰⁹ Il faut avouer que dès le début, cette recherche s'intéressait justement à la construction de compétences et au changement d'attitudes chez les enseignants grecs à travers une formation à l'Eveil aux Langues. Il y avait donc dans nos perspectives l'entrée des enseignants dans la classe afin d'expérimenter du matériel. Il s'agissait de répéter le travail de Macaire dans notre contexte grec cette fois. Mais au fur et à mesure que la formation évoluait et en cohérence avec la déontologie, la pédagogie et la didactique de l'innovation le type de formation apparaissait de plus en plus intéressant tel qu'il se créait. Nous sommes donc, restée à la recherche du modèle convenable de formation en Eveil aux Langues et c'est la raison pour laquelle il faut renoncer à une observation de classe sauf s'il y a des indices parmi ceux que nous avons recensés qui renforcent certaines de nos hypothèses.

³¹⁰ Développée dans le ch. *Le double volet de la formation : réflexion et action*.

Les composants de ce modèle apparaissent clairement dans l'analyse de nos données, à savoir une pratique réflexive, une focalisation des sujets sur la gestion du plurilinguisme, le rôle des participants et du chercheur étant entremêlés et interchangeables. Encore plus que le modèle de Rowan comme il est présenté par Reason (1988) est susceptible de préciser notre démarche à vouloir, il décrit certaines phases dans la formation : une phase où des sentiments de mécontentement se manifestent dans le corps des enseignants à propos des formations existantes ainsi que leur ignorance concernant des sujets de plurilinguisme.

Après le mécontentement exprimé l'enseignant(e) est mené(e) à l'action et puis à la conceptualisation de ses données à travers l'analyse de son expérience. Il suit la communication des données pour faire la rétroactivité et puis le retour « au vrai travail ». Nous avons pu dépister ces stades dans les entretiens collectifs de nos enseignants, au sein de notre formation-action. Dans un premier temps il y avait des sentiments de colère, de contestation, de longs débats, puis l'action, le partage et la conceptualisation, la rétroactivité et le retour dans la classe.

Le contenu thématique de la formation se donne aux catégories suivantes :

Une partie de la discussion avec les enseignants a été attribuée à la réforme des programmes scolaires. Selon tout ce que nous avons soutenu dans le chapitre *Vers la quête de la Méthode* à propos du fonctionnement des systèmes, il y a une discussion très importante qui se développe est qui est celle qui porte sur la perturbation de toute sorte et sur tous les conflits inter et intra-individuels et intragroupaux que très probablement peut provoquer (selon la théorie systémique) une innovation ou une réforme au fonctionnement d'un système cognitif, sur sa structure ; en d'autres mots, nous nous sommes vivement intéressée au changement qu'une innovation ou une réforme peut activer aux systèmes de représentations, de convictions et de pratiques des enseignants Grecs.

D'un point de vue général, lorsqu'on insère une innovation ou que l'on propose une réforme, on s'attend à une série de réactions enchaînées, à des négociations et à des adaptations multiples. Il s'agissait alors, pour nous, d'une raison de plus pour créer des conditions appropriées qui permettent de faire émerger les représentations des enseignants.

Par ailleurs, une réflexion critique sur les programmes par les enseignants pourrait mieux préparer le terrain pour insérer l'innovation. De plus, faire parler les enseignants du contexte scolaire et de son milieu social, signifierait situer l'intervention des enseignants et par là, situer la formation dans une réalité socioculturelle ; la démarche constitue un élément important pour la théorie de la formation *située* que nous analysons dans le chapitre de *Le double volet de la formation : réflexion et action*.

Une partie importante a été aussi donnée (réf. ch. *Vers la quête de la Méthode*) à l'auto-analyse et à la connaissance de soi par les enseignants ainsi qu'à la réflexion sur leur rôle socioprofessionnel. Il a été démontré que l'idée que se fait l'enseignant de son rôle social influence la manière d'enseigner ainsi que sa communication avec les élèves et d'autres groupes de référence. De plus, des enquêtes comme celle de Borg montrent (réf. ch. *Le double volet de la formation : réflexion et action*), que l'image de soi et l'auto-estimation, jouent un rôle important dans le professionnalisme de l'enseignant, dans ses pratiques. C'est la raison pour laquelle il faut chercher si notre formation à l'Eveil aux Langues a porté des effets positifs sur l'identité socioprofessionnelle de l'enseignant.

Une autre partie de nos discussions a été donnée à l'analyse des pratiques didactiques des enseignants afin de préciser leurs techniques, leur culture pédagogique, leur expérience. La problématique qui a émergé a facilité l'intégration du matériel innovant dans certaines pratiques des enseignants (par exemple l'accès à l'Internet, l'évaluation alternative, les pratiques didactiques, la gestion du capital linguistique de l'élève) alors qu'il a été remarqué que l'expérience des enseignants grecs et la différente culture pédagogique correspondant aux différents cycles a enrichi le matériel de l'Eveil aux Langues de plusieurs manières (que nous renonçons à présenter ici).

Tout au long de la formation une longue discussion se tenait concernant la réforme des politiques linguistiques éducatives grecques. Nous avons voulu faciliter l'émergence d'une conscience collective, d'une mentalité commune concernant les critères d'évaluation des réformes qui révélaient des politiques linguistiques précises.

De plus, notre formation a recherché l'élaboration d'une nouvelle réflexion, la plus spontanée possible, de la part des enseignants concernant les stratégies pédagogiques de l'intégration, l'enrichissement de leur expérience avec les idées que l'innovation leur a porté.

3.2.2 Le dispositif de la formation

3.2.2.1 Les sources épistémologiques de la formation

Comme les enseignants n'avaient pas reçu auparavant de formation spécifique sur le plurilinguisme des élèves, ils étaient loin de pouvoir valoriser les savoirs et les acquis des allophones, indécis(e) devant les buts et les objectifs de la Réforme dans les Curricula grecs qui prônent une didactique interculturelle basée à la fois sur la langue et la culture. Cela causait un manque de critères d'évaluation conformes à la complexité d'une classe plurilingue.

Il s'agissait donc, d'organiser des séminaires donnés soit par la chercheuse, soit par des spécialistes sur des questions de sociolinguistique, de psycholinguistique, de didactiques du plurilinguisme et de politiques linguistiques et éducatives.

Parallèlement, les enseignants avaient l'occasion d'approfondir leurs connaissances de l'innovation *Éveil aux Langues*. En outre, nous avons cherché à créer des moments de réflexion sur les conflits intergroupaux³¹¹ afin que les enseignants vivent la logique du processus dans la communication interculturelle.

3.2.2.2 Les sources pédagogiques et didactiques : Le matériel de l'Eveil aux Langues

Comme il y avait des enseignants actifs, nous avons saisi l'opportunité et nous avons présenté le matériel « à chaud ». A part la présentation théorique, des principes méthodologiques, des activités empruntées aux supports « Les langues au quotidien », (Martine Kervran, Michel Candelier, Annick David, Isabelle Limani), Elodil, EOLE ; ont été adaptées et expérimentées dans les classes des enseignants actifs tout le long de la deuxième année. Pour pouvoir aider les enseignant(e)s grec(que)s à utiliser le matériel de l'Eveil aux Langues nous avons dû traduire les deux volumes « Les langues du monde au quotidien » ainsi que tout le cadre théorique de l'Eveil aux Langues tel qu'il apparaît dans le cours de Michel Candelier et de Martine Kervran dans le Master 2 Pro/DiPluPoli. Cela a joué parfois un rôle négatif vis à vis des aspirations de certains enseignants qui demandaient un rythme plus accéléré de la formation.

Le matériel accompagné de son cadre théorique a créé des moments de forte réflexion et a contribué à la construction d'une perception collective pour le matériel et l'innovation. Tout au long de la formation des ateliers ont été tissés comme espace de détente, de réflexion et d'auto-analyse.

A mi-temps, de nouveaux matériaux ont été élaborés soumis aux besoins didactiques des enseignant/es qui allaient intervenir dans les classes.

3.2.3 Le contexte de la formation

³¹¹ Suivant l'optique psycho-dynamique de travail en groupe de Bion, réf. ch. *Vers la quête de la Méthode*.

Toute la formation s'est déroulée dans les salles de l'université Aristote et sous l'inspection du Président et Doyen du Département Sciences de l'Education Préscolaire.

3.2.4. L'orientation des échantillons en fonction de leur participation aux phases de la recherche

Deux périodes : participation à la formation du public initial sans expérimentation et participation du public final avec expérimentation

En ce qui concerne les enseignants du premier groupe de la première année, ils ne sont pas tous des enseignant(e)s expérimentés mais ils ont participé à la formation et ont explicité leurs représentations, ont opéré à définir leurs peurs, de discuter leurs lacunes, leurs déficits, leurs problèmes dans une classe plurilingue. Une phase d'auto-analyse, d'activités de caractère expérientiel, de confessions, de formation sur divers plans, sociolinguistique, didactique, pédagogique a pris lieu.

De plus, les longues discussions autour du plurilinguisme nous ont révélé le besoin des enseignants de réfléchir à haute voix, de se différencier les uns des autres, de se connaître, de briser leurs limites et leur sentiment d'isolement.

Ici, concernant la recherche l'accent est mis sur le recueil de données orales (transcriptions des entretiens, émergence des représentations, déplacement des représentations) au cours de la formation.

Les groupes de la première année étaient plus homogènes, ils venaient du même cycle et suivaient une formation à longue durée dans l'Université Aristote de Thessalonique. Comme ils étaient en congé, ils n'avaient pas le feed-back de la classe ; par contre les enseignants de la deuxième année qui ont peuplé le groupe final venaient de différents cycles et travaillaient soit dans le primaire, soit dans le secondaire.

Par ailleurs, il faudrait avouer ici qu'une des faiblesses de la formation réside sur la langue du matériel et des références bibliographiques qui sont surtout en français. Il est vrai que la formation n'a pas pu travailler immédiatement sur les activités de l'Eveil aux Langues pour des contraintes pratiques.

Nous avons renoncé à travailler les éléments de la première phase du recueil de données et décidé de nous centrer sur le travail avec l'échantillon final que nous avons mené jusqu'à l'expérimentation. Les éléments de la première phase seront publiés à l'occasion de recherches futures.

Or, l'évaluation de nos hypothèses porte sur la deuxième année et concerne le groupe final des 10 enseignants. Les enseignants de ce groupe ont tous suivi la même présentation thématique sur l'Eveil aux Langues. Ils ont suivi le matériel auto-visuel. Ils ont vécu les mêmes activités expérientielles. Ils ont pratiqué ensemble les activités Eveil aux Langues dans les classes de certains d'entre eux. Ils ont collaboré à deux pour organiser, adapter ou imaginer des activités de l'Eveil aux Langues.

Lors de la recherche, chaque nouvel adhérent suivait une courte formation seul avec la formatrice pour rattraper le temps perdu.

Les enseignants qui venaient des groupes de la première année sont au nombre de 4 et représentaient pour nous une sorte de multiplicateurs aux nouveaux adhérents comme ils présentaient l'innovation eux mêmes.

3.3. La phase de l'expérimentation : Vers un protocole d'expérimentation

3.3.1. Le public volontaire de l'échantillon final allant de la formation à l'expérimentation

Le protocole d'expérimentation est fait après négociation avec les enseignants impliqués. Comme protocole il fixe l'ensemble des schèmes d'action dans la classe, il organise les séquences, il coordonne la collaboration et la répartition de responsabilités entre les enseignants qui par groupe de deux ou de trois personnes interviennent dans la classe d'un des intervenants et en collaboration avec lui. Cela est fait pour des raisons épistémologiques.

Comme idée, la coopération des enseignants de différents cycles et disciplines est basée sur la théorie évoquée par Spencer³¹² que [...], *la coopération d'enseignement a été considérée comme un développement professionnel, car il affecte la pratique de l'enseignement en particulier, les capacités de réflexion et de la collégialité. ... [les enseignants puissent] apprendre de nouvelles possibilités pour des applications familières telles que l'enseignement en équipe ou l'apprentissage coopératif. Selon certains auteurs les impliqués ont le potentiel d'accroître la sensibilisation des techniques innovantes.*

³¹² In <http://www.springerlink.com/content/4624446634146555/fulltext.html> Trina L. Spencer, Teaching as a Professional Cooperating Teaching as a Professional Development Activity

Dans la littérature la plus récente, l'enseignement coopératif est considéré comme une expérience de perfectionnement professionnel, car il améliore chez l'individu la compétence collective. Spencer insiste sur le fait que la collégialité est « une relation » caractérisée par l'échange mutuel des perceptions et des compétences. L'esprit collaboratif des enseignants coopérants est augmenté en raison de l'écoute et de la rétroaction au cours des conversations et des interactions³¹³.

Aussi, comme il s'agit d'une formation action nous nous intéressons au sujet de l'interaction et des processus dans le cadre d'une équipe. Autrement dit, « *faire apprendre les enseignants à résoudre leurs problèmes à travers la coopération* ». (Manion, op.cit. p.261)

C'est ce que nous avons finalement constaté lors de l'expérimentation collective de notre dispositif par les enseignants dans leur classe. Par conséquent, il vaut la peine pour nous d'insister sur l'enseignement coopératif entre les enseignants de différente discipline, de spécialité et de cycle qui ont participé dans le même groupe.

3.3.2 La répartition du temps

Il s'agit des phases de préparation et les phases d'expérimentation.

La préparation de l'intervention finale des enseignants a commencé vers la fin du deuxième semestre universitaire en Avril, Mai 2009. Sauf les interventions des enseignants généralistes V/s, G/s, A/i qui avaient commencé beaucoup plus tôt, le reste des intervenants devait observer et travailler dans les classes de ces trois enseignants. Dans l'entretien collectif (391) le lecteur peut trouver le protocole de l'intervention des enseignants dans leur classe.

Nous avons laissé une semaine de préparation aux enseignants, nous avons organisé des rencontres personnelles avec la formatrice, à deux ou à trois, alors que la formatrice a élaboré les outils de l'évaluation de l'intervention, a réglé les détails avec les directeurs et les conseillers pédagogiques, a préparé et accompagné les enseignants dans leur classe.

Les interventions ont duré deux semaines avec des activités quotidiennes.

Nous avons déjà annoncé que les interventions en classe ne sont pas incluses dans ce travail. Cependant nous considérons que la communication de l'expérience des enseignants jour après jour au groupe, la conceptualisation des données, les échanges qu'elles ont soulevés parmi le groupe et la formatrice, offrent des données pour mieux valider nos hypothèses.

³¹³ Dans le texte Spencer se réfère aux relations entre les enseignants et les élèves aussi.

De plus, les observations de la formatrice, les journaux des enseignants et les activités et les supports produits à l'occasion sont assez indicatifs pour estimer leurs réponses à nos entretiens de bilan ainsi qu'aux questionnaires finaux de l'évaluation de la formation. Dans cette logique là, nous avons choisi de donner certains éléments. Nous espérons communiquer tout le processus de l'intervention dans l'avenir.

3.3.3 Le rôle de la formatrice/le rôle du groupe

Lors de l'intervention des enseignants nous avons voulu favoriser à la fois une réflexivité pratique afin de faciliter la conceptualisation de la démarche et la conscientisation des faits³¹⁴. Sous cet aspect là l'enseignant qui souhaite être réflexif se met en interdépendance avec le formateur réflexif, le groupe de formation et les élèves réflexifs et participe à un collectif critique. Nous avons voulu inscrire notre participation dans cette perspective là, à savoir aider l'enseignant dans ses premiers pas à prendre conscience des facteurs et des dimensions qui pourraient lui créer des difficultés. Notre rôle était multidimensionnel. Animatrice, coparticipante, observatrice.

Nous considérons aujourd'hui que chaque intervention avait sa propre dynamique, ses besoins surtout sur le plan psychologique des enseignants. Les sentiments de stress et d'angoisse que les enseignants ont révélés avant leur première intervention nous ont motivée pour les encourager, nous ont fait vouloir discuter avec eux lors des pauses: leurs sentiments, leurs impressions, leurs pensées ; il apparaît que cela les relaxait. Il y avait des moments où il fallait prendre des initiatives afin de débloquer la situation.

Dans les interviews de bilan, les enseignants ont estimé notre rôle :

V/s : « Il y a deux types d'angoisses, un angoisse avant de faire une activité isolée (du reste du programme) ..., cela avant Pâques, et puis, l'angoisse de l'intervention, si elle était bien structurée, si elle était bien organisée et la direction vers laquelle on devait s'orienter, c'est-à-dire je n'étais pas sûr... Par exemple « Les bonjours du monde », ce n'était pas une activité prise dans notre manuel [scolaire] ».

La formatrice : « *Quand est-ce que cela a changé ?* »

V/s : « Quand j'ai commencé! Et pas seulement ça, cela me stressait, le fait qu'il aurait un observateur [la formatrice dans la classe] mais cela m'a beaucoup aidé, que tu n'étais pas une observatrice mais une impliquée... Généralement, je n'aime

³¹⁴ Gregory Voz, Jacques Cornet in ABCDay6_Atelier2_Communication5, ABC EDUC – journée d'étude : La formation des enseignants, Bruxelles, 09/09/2009.

pas l'observateur. Si j'ai une idée il faut la dire....[...] ; l'intervention est quelque chose de vivant, elle n'appartient à personne, on ne passe pas d'examens, dans le sens de 'j'ai organisé quelque chose, voyez-le et donnez-moi une note' ».

De plus, selon le modèle d'apprenant-expert que nous trouvons dans Day (1993) le formateur devrait être efficace et coopératif dans le sens dynamique du terme.

3.3.4 Le carnet de bord lors de l'expérimentation

Nous avons demandé aux enseignants d'avoir un carnet de bord. La question du carnet de bord posait vraiment un problème pour les enseignants. Dans les entretiens collectifs (392, 393) les enseignants essaient de définir le but et la raison d'un tel outil. La représentation négative qui circulait entre les enseignants était que le carnet de bord constitue un outil d'évaluation et dans ce sens là il est possible de bloquer la spontanéité de l'action dans la classe.

Devant ces impasses nous avons construit un type de questionnaire d'évaluation de leurs interventions dans les classes avec des items qui portaient sur différentes thématiques organisationnelles et sur différents critères d'évaluation. Pour construire ce questionnaire nous avons épuisé dans le matériel au Programme Evlang; or, nous avons adapté le Journal enseignant –juin2002 (traduit en grec).

De plus, la formatrice a étudié la fiche observation de classe – juin2002 pour pouvoir faire des catégories d'analyse et de contrôle de l'intervention. Ses observations ont alimenté des débats entre l'enseignant-intervenant et la formatrice ainsi qu'entre le groupe. Ci-dessous le questionnaire-type que nous avons construit alors que les questionnaires pris dans le Programme Evlang apparaissent dans les annexes.

3.3.5 Les outils d'observation

3.3.5.1 Le Questionnaire portant sur les interventions

Le questionnaire a pour but de mettre les enseignants dans un état de réflexion à propos des effets de la formation sur leurs pratiques, leurs compétences et leurs savoirs. Ils sont invités à réfléchir, à analyser et à s'exprimer sur ce que constitue pour eux le vrai intérêt de l'approche dans leur formation générale. Le questionnaire concerne aussi la planification et l'organisation de l'intervention des enseignants dans la classe.

Pour nous il s'agit d'identifier les traces d'une nouvelle compétence selon Perrenoud, celle de la gestion des innovations dans un programme réformé que les enseignant(e)s grec(que)s ont du mal à saisir (une innovation demande de la part de l'enseignant pratiquant une autoévaluation continue, une transformation sur le plan des attitudes, des savoirs et des compétences, un enrichissement, des collaborations et des échanges, une déconstruction et une reconstruction des représentations ou bien une ouverture et un élargissement).

Le questionnaire a été distribué après l'intervention des enseignant(e)s.

On vise à élaborer un questionnaire de type journal de bord : une codification des thèmes que les enseignants ont élaborés tout au long de leur formation. Par cela on suggère offrir des pistes d'autoréflexion et des critères de la mise en œuvre du matériel. On considère que le questionnaire va esquisser leurs propres compétences professionnelles et sociales.

On souhaite que l'enseignant puisse analyser ses intervention d'un œil plus global, plus critique, et dépister plus facilement les lacunes et les enjeux dans ses pratiques, ainsi que constater le dynamisme ou non de l'Eveil, les apports d'une telle innovation à sa créativité, à sa sociabilité, à son système d'évaluation du capital intellectuel et psychosocial des élèves.

A travers le questionnaire, on considère identifier et détecter les traces d'un projet personnel, une sorte d'intervention pilote de sa part dans la classe, ce qui va nous permettre de suivre tout au long de son intervention son déplacement, des impasses, de diverses problématiques, soulever des contradictions ou des réactions.

Pour la chercheuse le questionnaire sert à mieux saisir les effets de la formation dans les pratiques, les représentations et les attitudes des enseignants, ainsi que la façon dont chacun a pu traiter son intervention³¹⁵.

Informations générales sur la classe

- ❖ profil linguistique des enfants

- ❖ profil de la classe: autres caractéristiques qui selon l'enseignant méritent d'être mentionnés

³¹⁵ Voir les écarts qui existent entre les représentations que les enseignants portent sur leurs pratiques à l'occasion de la mise en place d'une innovation et ce qui se passe lors qu'ils pratiquent les activités plurilingues, la coopération intra et intergroupale, le processus de l'intégration de l'Eveil dans les pratiques des enseignants, les difficultés et les impasses, l'embarras et la façon de résoudre les problèmes qui en résultent, les outils dont ils disposent sans le savoir, les remarques qu'ils font, leurs commentaires.

- ❖ équipement technologique qui pourrait être utilisé
- ❖ relations avec le directeur, le conseiller pédagogique, les autres enseignants, les parents.
- ❖ Les pistes thématiques dans le Programme analytique qui favorisent une telle intervention
- ❖ En quoi vous paraît utile une telle intervention
- ❖ Dans quel sens vous penser profiter d'un tel matériel
- ❖ Vous pensez travailler sur

a) la construction d'une culture linguistique (savoir sur la/les langues)?

b) l'éveil au langage et aux langues (compétences métalangagières et métacommunicatives) ?

g) les relations des élèves entre eux et avec l'instituteur (attitudes)?

d) la langue maternelle des enfants dans l'enseignement/apprentissage de la langue scolaire ?

- Quelles sont les compétences professionnelles nécessaires pour gérer efficacement une telle innovation?
- Facteurs dans votre cas qui rendent difficile la réalisation d'une telle intervention ou au contraire qui semble la favoriser
- Organisation des séances par l'enseignant dans le cadre d'un nombre d'interventions
- Nombre d'interventions et temps par séances consacrés aux activités
- Vous pensez collaborer avec d'autres collègues ? A quel niveau ?
- Quels sont les buts et les objectifs de vos activités dans l'Eveil ?
- Quels objectifs vous intéressent le plus dans l'Eveil ?

a) le changement des attitudes

b) l'enseignement de la langue scolaire ?

- g) le climat de coopération
- d) la participation
- e) une meilleure connaissance avec les élèves et un autre type d'évaluation des élèves

- Comme débutant(e) quel est l'élément qui vous stresse le plus dans la réalisation des activités du type Eveil aux langues?
- Comment vous pensez sensibiliser votre public et lancer votre problématique ? (par la discussion, une histoire, une comptine, un événement spécial?)
- Comment vous planifiez d'intégrer les activités de l'Eveil dans vos pratiques de classe quotidiennes ?
- Avez-vous suivi exactement le déroulement proposé dans le livret pour l'enseignant?
- Si non, quels changements avez-vous opérés? Pourquoi?
- Quelle sont d'après vous les points forts et ou/faibles dans la planification de l'Eveil? Sur quel plan? (méthodologie, mutualité entre les groupes, ponts entre les langues)
- Y-a-t-il convergence entre l'innovation et les objectifs du programme analytique? Vous diriez qu'une formation du type Eveil aux langues contribue et facilite l'enseignant à mieux comprendre et à élaborer l'esprit innovant du Programme analytique sur le plan:

- a) pédagogique
- b) des compétences
- c) faire un profil de classe plus profond
- d) apprendre le vrai sens de l'interdisciplinarité

3.3.5.2 Les enregistrements, la prise de vidéo

Toutes les séances de l'intervention ont été filmées et enregistrées alors que nous avons pris des photos. Pour des raisons liées à la quantité de travail, nous ne nous y référons pas comme un élément de validation mais comme un élément en plus. Les éléments pris dans la classe nous ont pourtant aidés à voir les perspectives et à faire construire certaines de nos hypothèses.

3.3.6 Les moments rétroactifs et le partage entre les enseignants du groupe

Les enseignants ont partagé régulièrement leur vécu avec le groupe. Ils avaient besoin de l'encouragement et des idées du groupe. Les discussions ont permis aux membres du groupe d'y participer, de pratiquer la critique réflexive. Comme Manion l'évoque, la pratique dans la recherche-action peut constituer un pas vers la responsabilisation et permettre aux participants de jouer le rôle de Socrate aidant le groupe à pratiquer la réflexion collective (Manion, op.cit. p.263).

3.3.7 L'observation, la réflexion de l'enseignant/e- intervenant/e

Pendant tous les entretiens collectifs dont nous disposons ainsi que dans les entretiens de bilan et les commentaires libres les enseignants pratiquent la réflexion et analysent leur pratique de classe. Ils décrivent les phases de la préparation de leur matériel, les phases de la réalisation, les impressions qu'ils ont ressenties. Ce qui est le plus important c'est le partage de leur joie et de leur plaisir.

3.3.8 La communication de l'intervenant et le rôle du groupe

Selon le cycle de Kolb et le modèle dialectique de Rowen les enseignants passent par le biais de l'analyse des données à la conceptualisation de leur expérience. Puis ils passent à la phase de la communication de leurs conscientisations et à la rétroaction. Dans les entretiens (470-473) par exemple nous avons le partage d'une expérience.

3.3.9 La conceptualisation

Nous considérons que la conceptualisation accompagne l'expérience de l'enseignant et se reformule lors de la discussion collective.

3.3.10 Les outils d'évaluation de l'expérimentation

Après la fin de chaque intervention les enseignants communiquaient leur expérience au groupe alors qu'ils avaient un entretien individuel avec la formatrice. L'entretien collectif et l'entretien individuel portaient surtout sur les items d'un questionnaire typique que nous avons pris dans le Programme Evlang. Le questionnaire a fonctionné plutôt à titre indicatif. De plus, il y avait le cas où certains enseignants ont voulu garder un journal guidé par eux mêmes. Ci-dessous les lignes directrices de notre discussion.

Journal de l'enseignant

Titre du support didactique utilisé :

Nombre de séances consacrées à ce support :

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes? 1 : pas d'accord du tout 5 : tout à fait d'accord	1	2	3	4	5
Les activités proposées correspondent bien au niveau de mes élèves.					
Le thème a intéressé mes élèves					
Les activités ont intéressé mes élèves					
Les objectifs visés ont été atteints					
Le support était facile à utiliser					
Le support a facilité l'implication des élèves dans les activités.					
Le support permet la mise en œuvre de prolongements interdisciplinaires					

- **Avez-vous suivi exactement le déroulement proposé d'un support dans le programme EVLANG ou avez-vous fait des adaptations et de quel type?**

- **Ce qui a particulièrement bien marché
Pour vous-même?**

- **Pour vos élèves?**

Les avez vous rencontré des difficultés ? Lesquelles?

- **Vos élèves ont-ils rencontré des difficultés ? Lesquelles?**

3.3.11 Variété du contexte d'enseignement

Dans la première année, l'échantillon se trouvant en formation continue à l'université restait loin de la classe.

Seul le groupe des enseignants issus de l'école interculturelle avait une classe mais il n'a pas pu expérimenter les activités de l'Eveil aux Langues à cause de contraintes pratiques qui l'ont empêché de suivre finalement toute la formation.

Dans la deuxième année, le groupe final de travail représentait des instituteurs, des enseignants et des professeurs actifs et donc, il y avait des intervalles dans la formation où prenait place la rétrospection et l'échange, ce qui a alimenté notre formation et a favorisé la motivation des enseignants.

Les classes sont à population d'origines socioculturelles variées, dans des écoles éloignées du centre ville.

Toutes les classes de la maternelle et du primaire présentent des situations sociolinguistiques extrêmement variées comme celle de B. qui accueille un ensemble

de nationalités ; il y avait des russes, des arméniens, un turc, des albanais, des géorgiens. Tous les enseignants et les institutrices impliqués dans l'expérimentation n'enseignent d'autre langue que le grec.

Cependant, il est vrai que comme contexte de notre intervention, certaines écoles qui soutiennent de par leur nature (école officiellement nommée interculturelle), des langues plus que d'autres, participent aux programmes européens plus que d'autres, perçoivent différemment une éducation interculturelle, sont plus ouverts au milieu social, profitent mieux de la présence des parents allophones.

Ces facteurs (éléments qui facilitent) comme ils semblent déterminants dans la motivation des enseignants, se révèlent être une partie intégrale du contexte. Parmi ces facteurs nous trouvons aussi la reconnaissance institutionnelle de l'innovation, la culture du projet, les habitudes des réseaux et du travail en équipe et l'ouverture aux initiatives des enseignants.

3.3.12 Le contexte institutionnel

Pour l'expérimentation des enseignants, nous avons demandé la permission des conseillers pédagogiques et des directeurs des écoles. La phase de l'observation que nous n'utilisons pas ici a été filmée ce qui généralement n'est pas permis institutionnellement. Ici, la culture pédagogique et l'ouverture des instances se sont révélées de premier ordre.

Après la fin de la démarche nous avons été invitée à démontrer le travail en classe et les principes de l'Eveil aux Langues à des publics d'enseignantes-institutrices.

4. Le collecte de données

A la fin de notre enquête bisannuelle (2007-2009) nous avons appliqué la méthode de la triangulation afin de mieux percevoir les effets de la formation sur les attitudes, les représentations et les pratiques des enseignants. Plus concrètement, les enseignants ont complété des questionnaires semi-ouverts et des questionnaires de type « échelle de Likert », tandis que parallèlement ils faisaient des commentaires libres et passaient par des entretiens de bilan. De plus, tout au long de la démarche, la formatrice gardait en notes ses observations et ses réflexions (Borg, 2006).

Globalement, toute la formation et toutes les discussions concernant la préparation du matériel utilisé, les mouvements rectificatifs, les moments de rétroactivité et d'auto régularisation ont été enregistrés afin de pouvoir suivre des changements éventuels dans les attitudes et les convictions des enseignants, ainsi que dans leurs pratiques, dans leurs relations mutuelles.

4.1 Le journal du chercheur

Un journal contenant une description chronologique des faits, des événements, des anecdotes a été utilisé par la chercheuse. Par ce journal la chercheuse a voulu noter les croyances personnelles et des sentiments recensés des participants dès que ceux-ci sont apparus ou peu après. Holly (1989) souligne le fait qu'un journal permet au chercheur d'organiser une archive qui pourrait servir comme une base de données. De cette manière le chercheur évolue en compréhension et en perspicacité, ce qui lui permet d'éclairer et d'enrichir le développement de ses formés. Le journal a également été utilisé comme un moyen de mettre sur le papier les premiers indices sur les catégories émergentes des données dès le début de la période de leur collecte. D'autre part, la question de la partialité dans la sélection de ce qu'il faut observer et enregistrer ne pouvait pas être ignorée. Comme l'intérêt de la chercheuse était la construction d'une attitude positive chez l'enseignant envers l'Eveil aux langues, il y a eu des moments où il lui était difficile de maintenir sa neutralité et sa distanciation. Reconnaissant ce conflit et ne pouvant pas éliminer les préjugés, le chercheur gagne en conscience de soi et peut se contrôler.

4.2 Les entretiens collectifs

Focus groupe - groupe de discussion

Les rencontres et les discussions hebdomadaires des groupes ont constitué une partie essentielle de la formation innovante sur l'Eveil aux langues. Les séances ont été enregistrées et ont été sélectionnées comme un outil important de collecte de données par lequel la dynamique de groupe a été plus visible, les relations interpersonnelles ont été présentées et des débats ont permis d'identifier les conflits entre les aspirations, les attitudes et les pratiques actuelles en matière de plurilinguisme de la classe.

4.3 La construction des questionnaires

Afin de tester nos hypothèses nous avons choisi de travailler avec une approche triangulaire. Nous rappelons ici que pour une part nous avons élaboré les outils de recherche, pour une autre part nous les avons adaptés à partir d'instruments d'analyse issus de recherches comparables. Concernant les questionnaires, tous les items après avoir été remplis, sont par la suite discutés avec les enseignants dans une interview finale et individuelle ; nous avons considéré indispensable de donner la parole aux enseignants pour mieux approfondir le contenu des différents items lors d'une conversation plus ouverte et plus confessionnelle.

D'ailleurs, il se peut que certains items apparaissent plus directionnels que nous le voulons, pourtant par ce croisement d'éléments et inspirée par notre technique

discursive et par les théories de l'entretien compréhensif³¹⁶ nous pourrions éventuellement démontrer que les réponses typiquement placées dans un questionnaire, ne correspondent pas certaines fois, du moins absolument à ce que l'enseignant porte en lui, à ce qu'il comprend ou veut dire. Notre expérience nous a montrée qu'il y a toujours un écart entre les réponses à cocher et les réponses analysées qui prend lieu dans une discussion plus libre et plus individualisée.

Pour construire ce questionnaire nous nous sommes basée sur le questionnaire final des enseignants Ja-ling. Par cet outil nous avons voulu tester la possibilité d'établir des liens entre l'innovation et le changement d'attitude chez les enseignants dans le sens de bien vouloir modifier leur style didactique, améliorer leur modèle d'enseignement en insérant des outils conformes au style pédagogique de nouveaux programmes ; impact de l'approche dans leur compétence d'enseigner la langue scolaire en lien avec le plurilinguisme de la classe, de mieux gérer globalement l'esprit innovant que les nouveaux programmes proposent.

Cela présuppose un impact de l'approche dans l'attitude des enseignants envers leurs élèves et leurs langues maternelles. De plus, par ce questionnaire nous avons voulu voir s'il y a un impact de l'approche dans la motivation des enseignants pour leur rôle social et dans l'organisation de l'école ce qui porterait des effets sur leur identité socioprofessionnelle. A part l'impact de l'innovation nous avons constaté aussi des apports parallèles, que nous avons voulu tester ; un fil rouge³¹⁷ qui semble courir à travers diverses constatations qui ont pu être faites par les enseignants au cours de notre démarche. Il s'agit du type de cette formation, qui à travers ses conditions relationnelles a pu valoriser la cohérence et la consistance entre le rôle professionnel des cycles éducatif dans le même programme unifié DEPPS.

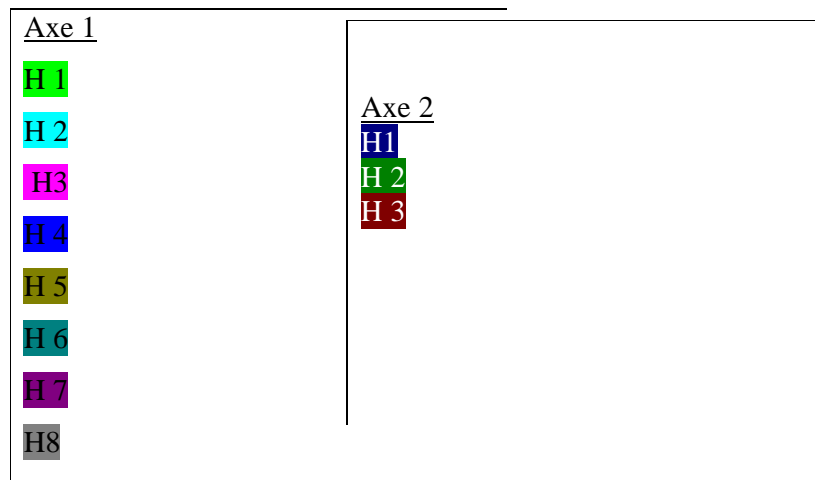
Chaque proposition dans les différents items porte sur une certaine hypothèse ou groupe d'hypothèses. La plupart des fois, il s'agit des propositions qui posées pour l'évaluation des enseignants renforce leur statut d'indicateurs à nos hypothèses. Il s'agit alors d'une sorte de catégorisation d'attitudes, aptitudes que nous avons observées pendant la formation-action que nous avons voulu affirmer ici. Ce va-et-vient entre nos observations et nos hypothèses est, nous avons dit, à double sens, le concept et la réalité se rencontrent et se transforment mutuellement.

Le lecteur va voir que nous avons gardé l'esprit réflexif dans les différents items. Cela est fait parce que nous avons voulu garder les enseignants dans un état de réflexion à propos des effets de la formation sur leurs pratiques, leurs compétences et leurs savoirs. Ils étaient souvent invités à réfléchir, à analyser et à s'exprimer sur ce qui constitue le vrai intérêt de l'approche dans leur formation.

³¹⁶ Kaouffman (2004).

³¹⁷ Nous empruntons l'expression dans l'article de Candelier « Attitudes oui, aptitudes peut-être ? Ce que les enseignants pensent des effets de l'éveil aux langues ».

Les axes finalement thématiques sont au nombre de deux et intéressent l'identité socioprofessionnelle de l'enseignant dans sa conception globale ainsi que dans l'analyse de certains constituants tels qu'ils apparaissent comme visées dans les différentes réformes éducatives et dans les visées de la formation. Il suffit de remarquer que les deux côtés forment par leurs sous-hypothèses les préliminaires à la gestion d'une innovation dans les écoles, ainsi que la gestion d'une classe complexe telle que la classe plurilingue.



Pour des raisons d'organisation nous avons utilisé le moyen du code coloré afin d'analyser les enregistrements. Chaque hypothèse est représentée dans le texte de l'entretien, de l'interview, des questionnaires ou des commentaires libres.

Evolution sur l'axe : professionnalité

APt./ La formation à l'Eveil aux Langues me permet d'améliorer la qualité du contenu des activités du programme dans la classe

APt./La formation à l'Eveil aux Langues me permet d'enrichir mes stratégies didactiques/m'a amené(e) à changer mon style d'enseignement
At. / Cette démarche m'a amené(e) à modifier certains objectifs et contenus dans mes cours
At./Cette démarche favorise mon intérêt à utiliser des outils de référence (dictionnaire, grammaires, internet)
APt./ Cette démarche m'a aidé(e) à mettre en place des liens interdisciplinaires
At./Elle suscite mon désir et ma volonté de m'occuper du plurilinguisme de ma classe
APt./ Elle me fait gérer plus efficacement les objectifs de l'éducation interculturelle lancés dans le Programme analytique
At./Cette démarche favorise mon intérêt pour le cours de langue
At./Elle m'a fait vouloir collaborer avec mes collègues et avoir une meilleure conception du Programme de l'éducation interdisciplinaire unifié

Outils

Questionnaires évaluation de la formation

Commentaires libres des enseignants

Evolution sur l'axe : Coopération/Engagement social(e)

At./ Cette démarche favorise ma responsabilité et mon engagement professionnel et social à l'école

At./ Cette démarche aide à ce que se brise l'isolement professionnel et l'isolement des spécialités dans les écoles

At./ Elle cultive une réflexion sur ma propre formation professionnelle et mon agir social

At./ Elle stimule mes relations avec les autres acteurs éducatifs (directeurs, conseillers scolaires, enseignants, parents, communauté, enseignants d'autres spécialités, société...) et renforce mon désir pour un nouveau contrat pédagogique

Buts

Evaluer les effets de l'innovation dans les attitudes, aptitudes et savoirs des enseignants

Effets sur l'attitude et l'aptitude :

Possibilité d'établir des liens entre l'innovation et l'attitude des enseignants envers les langues et spécialement les langues maternelles des enfants

Possibilité d'établir des liens entre l'innovation et la tendance observée des enseignants à changer leur style didactique

Particulièrement tendance à travailler plus systématiquement sur les stratégies métagrammaticales, métacognitives, malalinguistiques des élèves

Possibilité d'établir des liens entre l'innovation et la tendance observée des enseignants à favoriser l'utilisation des outils de type métagrammatical et métacognitif

Valorisation de leur part de certaines actions transversales comme l'interdisciplinarité et l'interculturel

Tendance à établir des liens entre la didactique de la langue grecque et les langues des enfants

Possibilité d'établir des liens entre le renforcement de l'identité socioprofessionnelle et le rôle actif dans la gestion des innovations à l'école

Plus particulièrement collaboration et cohésion professionnelle entre les cycles scolaires.

A propos de l'innovation

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes?

1 : pas d'accord du tout

5 : tout à fait d'accord

Vous êtes invité(e)s à commenter vos réponses

La formation à l'Eveil aux Langues me permet d'améliorer la qualité du contenu des activités du programme dans la classe					
La formation à l'Eveil aux Langues me permet d'enrichir mes stratégies didactiques/m'a amené(e) à changer mon style d'enseignement					
Cette démarche m'a amené(e) à modifier certains objectifs et contenus dans mes cours					
Cette démarche favorise mon intérêt à utiliser des outils de référence (dictionnaire, grammaires, internet)					
Cette démarche m'a aidé(e) à mettre en place des liens interdisciplinaires					
Cette démarche permet de déclencher ma curiosité et mon intérêt pour les langues de mes élèves					
La formation à l'Eveil aux Langues me permet d'améliorer la qualité du contenu des activités du programme dans la classe					

Cette démarche améliore mes relations avec mes élèves H4					
Cette démarche me donne un plaisir personnel H3					
Cette démarche favorise ma responsabilité et mon engagement professionnel et social à l'école H6					
Cette démarche aide à ce que se brise l'isolement professionnel et l'isolement des spécialités dans les écoles H3 Axe 2					
Elle cultive une réflexion sur ma propre formation professionnelle et mon agir social H1 Axe 1					
Elle stimule mon intérêt pour les activités du programme analytique reformé que je ne remarquais pas auparavant H7					
Elle stimule mes relations avec les autres acteurs éducatifs (directeurs, conseillers scolaires, enseignants, parents, communauté, enseignants d'autres spécialités, société...) et renforce mon désir pour un nouveau contrat pédagogique H6					
Elle suscite mon désir et ma volonté de m'occuper du plurilinguisme de ma classe H 8					
Elle me fait gérer plus efficacement les objectifs de l'éducation interculturelle lancés dans le Programme analytique H7					
Elle m'a fait vouloir collaborer avec mes collègues et avoir une meilleure conception du Programme des Etudes interdisciplinaire unifié H1 Axe 2					
Autres remarques à faire					
<p>Par un deuxième questionnaire nous avons essayé d'évaluer les réponses dans le premier questionnaire et d'animer la réflexion; dans le but d'examiner les futurs intérêts et les perspectives des enseignants nous avons mis certaines questions qui pourraient entre-temps valoriser ou dévaloriser les réponses précédentes.</p>					

Après une année et demie de formation dans quel sens vous souhaiteriez continuer vos réflexions et vos recherches ?				
1 : pas du tout				
5 : tout à fait				
Vous pouvez commenter vos réponses				
Vers la meilleure gestion des innovations dans les écoles H1 Axe 2				
Vers la formation continue H11				
Vers la meilleure gestion de mes compétences professionnelles et sociales H1 Axe 1				
Vers l'approfondissement de la didactique de la langue scolaire H8				
Vers des modèles plus radicaux d'enseignement dans la classe H7				
Vers une meilleure intégration des enfants des familles migrantes à l'environnement scolaire ou des familles issus de communautés minorisées H4				
Vers les politiques linguistiques-éducatives qui déterminent notre action dans la classe H6				
Autres				

Questionnaire 3

Les énoncés de ce questionnaire peuvent solliciter les H de l'axe 2 et relever certains modificateurs. Les axes sont : professionnel, relationnel, personnel.

<p>Buts</p> <p>Possibilité d'établir des liens entre la formation et des gains sur le plan professionnel, personnel et relationnel</p>
<p>Outils</p> <p>Questionnaire évaluation de la formation Commentaires libres des enseignants</p>

Évaluez les éléments que vous considérez intéressants et efficaces dans cette formation

1 : pas du tout

5 : tout à fait

Vous pouvez commenter vos réponses

Le coordinateur/animateur de la formation					
Le type de formation recherche-action avec des activités centrées sur le vécu					
Les relations intragroupales					
Le sentiment de l'engagement et					

l'encouragement					
L'expérimentation dans la classe qui m'a persuadée de la valeur de la démarche					
Le travail en couple/trio dans la classe pour mettre sur place le dispositif et l'observation en groupe de l'intervention					
La perspective de l'organisation d'un réseau entre les enseignants de divers cycles scolaires et notre propre interaction en tant qu'enseignants de divers cycles					
Le contenu de la formation					
Le sens critique et les critères d'autoréflexion que j'ai remarqués dans mes pratiques en classe					

4.4 Les commentaires libres

Les questionnaires sont accompagnés des commentaires libres. Il se peut que certains items ne soient pas commentés par tous les enseignants.

4.5 Les entretiens initiaux et terminaux

Des entretiens/interviews semi-directifs auprès des participants ont été effectués au début de la formation visant à l'identification des tendances et des thèmes émergents sur les attentes des enseignants, leurs priorités et leurs besoins à partir du programme de la formation. Les entretiens étaient provisoirement analysés ; leur rôle était plutôt d'accompagner les informations essentielles des participants recensés aux premiers stades. Les entretiens terminaux ont été menés avec chacun des participants, sauf un seul cas dont le dernier entretien n'a pas été effectué en raison de difficultés dans le programme des participants. L'entretien terminal a été semi-guidé et axé sur les thèmes les plus représentatifs et les catégories qui avaient émergé à travers l'analyse des autres sources de données. Le chercheur a choisi l'entretien semi-structuré, car pour la discussion des thèmes déjà identifiés, il a été jugé comme plus approprié d'utiliser un style fluide conversationnel dans l'entretien avec les personnes qui avaient été ses partenaires pour une longue période. Ce long partenariat lui a donné l'avantage d'avoir une bonne relation avec les personnes interrogées sans aucun effort. Le chercheur espérait explorer les opinions des participants, leurs croyances et leurs

attitudes envers le programme de l'Eveil aux Langues ; il espérait stimuler une réflexion sur des implications plus larges de leurs propos, et puis il recherchait à relever des contradictions et des incohérences en comparaison avec les données issues de ses autres sources. Des entretiens ont également été transcrits et analysés à l'aide d'analyse de contenu catégorielle tout comme les enregistrements des entretiens collectifs.

A la fin de la démarche nous avons fait des entretiens de bilan avec chaque enseignant/e individuellement. L'entretien a repris les items des questionnaires et les a utilisés comme un guide pour lancer la réflexion chez l'interlocuteur.

Nous juxtaposons les thématiques discutées.

Fin de la formation et après l'intervention dans la classe : entretien individuel

- Gestion de l'innovation dans votre classe
- De nouvelles compétences dans votre pratique de classe
- Définition de la « compétence » ?
- L'Eveil aux Langues et les 11 familles de compétences comme elles sont fixées par Perrenoud (Les enseignant(e)s avaient la liste de compétences devant les yeux)
- Les critères d'évaluation de vos pratiques en classe ?
- Comment enrichir l'innovation ? Quelles sont les compétences qui y correspondent ?
- Constatez-vous du lien entre l'innovation et le programme analytique ?
- Les livres scolaires sous fond de l'innovation
- Quels sont les éléments que vous prenez en compte dans la planification de vos cours ? Facteurs de moindre ou de meilleure signification hier et aujourd'hui?
- La langue maternelle de vos élèves.
- Vous et les langues maternelles des enfants
- Les parents et la classe
- Vous et l'innovation
- A part son caractère pédagogique, voyez-vous dans la polyglossie un mouvement social ?
- Vous et la langue ?

- Vous et le plurilinguisme de la classe
- Comment vous présenteriez-vous l'Eveil à vos collègues ?
- Sur quelles autres pistes orienteriez-vous votre formation ?
- Quels autres aspects vous voudriez approfondir maintenant ? Quelles sont les perspectives que vous lui attribuez ?
- Quels sont vos critères pour l'éducation interculturelle ?

4.6 Les modèles d'analyses des données : vers une synthèse

4.6.1 La transcription des enregistrements

Tous les entretiens ainsi que tous les fichiers audio à partir des réunions de groupes de discussion ont été transcrits en texte écrit. Comme Kvale (1996) le suggère, le chercheur devrait tenter d'inclure dans les transcriptions des pauses et / ou des répétitions en gardant à l'esprit que la transcription consiste à traduire de la langue orale avec son propre ensemble de règles pour une langue écrite avec un autre ensemble de règles. Pourtant la masse de travail ne nous a pas permis de respecter les règles. Kvale (op. cit) souligne également que les transcriptions ne sont pas des copies d'une réalité originale, mais plutôt un outil au service d'un but donné.

4.6.2 Le codage sélectif

Des catégories ont été identifiées par le codage sélectif (Strauss & Corbin, 1998) en se concentrant sur des questions clés, de thèmes ou de tendances sachant que le but de toute recherche qualitative est de générer des hypothèses à partir des données. À cet égard, avec la philosophie sous-jacente et les procédures de la recherche qualitative telle que décrite par les travaux pionniers de Glaser et Strauss (1967) sur la théorie ancrée, le chercheur a tenté d'utiliser la «méthode de comparaison constante».

4.6.3. La formulation de catégories, de motifs et de tendances

Au début, le chercheur a classé les données selon les premières marques des grandes catégories émergentes de différentes sources. Certaines données sont constatées dans plus d'une source. Cette dernière étape était importante et créait une base pour obtenir une image globale des données recensées

4.6.4 La catégorisation progressive

En regardant attentivement les catégories par rapport aux hypothèses émergentes, le chercheur a investigué l'intérieur de ces catégories de thèmes, des tendances sous forme de sous-catégories ou de sous-modèles. Comme Jones (1985) suggère on devrait éviter de couper la force cardinale de l'analyse qualitative en fixant immédiatement et dès le début de la démarche des catégories. Au contraire, le chercheur a tenté de relever certaines catégories non anticipées dans les concepts des formés mêmes.

4.6.5 Le raffinement des catégories

La prochaine étape de l'analyse a été le raffinement des catégories émergées en comparant les similitudes et les différences ainsi que les omissions dans les données. Ensuite le chercheur a pu catégoriser les hypothèses et les sous-hypothèses avec un code couleur (voir au tableau ci-dessus) et les reformuler sous deux axes principaux (axe I, axe II)

4.6.6 La corrélation des catégories finales avec des données scientifiques issues d'autres recherches

Comme Riley (1990) le suggère, la phase suivante de l'analyse devrait mettre en corrélation les catégories émergées avec d'autres résultats de la recherche publiés. Une littérature parallèle a ensuite été entrelacée avec des extraits de données brutes pour développer et affiner l'analyse, au lieu d'apparaître comme une étude séparée de la littérature, avant la discussion de la collecte et l'analyse des données.

4.7 La validité de l'analyse des données

4.7.1 La proximité du chercheur

Il est bien connu dans la bibliographie épistémologique que la proximité du chercheur avec les questions de son enquête apparaît comme la cause éventuelle de possible de préjugés. Se sont ainsi posés des questionnements : est-ce possible qu'une recherche-action si étroitement liée au travail personnel du chercheur en tant que formateur ainsi qu'aux participants, soit menée sans être affectée par les préjugés ? Néanmoins, sur ce point, Olessen (1998) stipule que les préjugés peuvent être considérés comme des «ressources» et peuvent être utiles pour orienter l'enquête et la collecte de données. La chercheuse a vite compris qu'il y avait un rôle à quatre volets inhérents à ce profil. Elle a été formatrice, enseignante, chercheur, la personne de référence et amie depuis plus de deux ans. Or, étant connectée avec ce groupe de personnes, elle est à même de critiquer les aspects de sa longue enquête. En tant que partie intégrante de l'équipe elle souhaitait que son expérience puisse offrir des idées et l'accès qui permettrait d'enrichir les phases à la fois de la collecte de données et d'analyse.

4.7.2 Des termes alternatifs pour la validité

Lincoln et Guba (1985) affirment que les concepts traditionnels liés à la recherche positiviste ne peuvent pas être applicables à des études qualitatives. Par conséquent, à un niveau théorique, ils ont suggéré une autre langue pour la recherche qualitative où la notion de « fiabilité » est à remplacer par celles de la « fiabilité » et de la « validité ». Ils continuent en soulignant que les chercheurs devraient souhaiter établir une étude de « crédibilité », de « transférabilité », de « fiabilité » et « confirmabilité ». Au niveau pratique, ils proposent une variété de techniques, dont beaucoup se trouvent dans des écrits de sciences sociales pour aider les chercheurs à atteindre ces concepts. Ci-dessous, nous présentons les techniques choisies qui, nous pensons, nous ont aidée à travailler à un projet de recherche crédible et transférable.

4.7.3 La saturation des catégories

Dans cette recherche nous avons utilisé la saturation des catégories tout en cherchant des éléments opposés, selon Glasier et Strauss (op. cit) qui décrivent le processus de génération de catégories. Hopkins (1985) souligne la façon dont les catégories existantes deviennent mûres et sont saturées. Une fois que les concepts et les hypothèses ont été générés, le chercheur a délibérément cherché des exemples qui pourraient les modifier ou les infirmer, tout en cherchant les données existantes pour d'autres explications. Lorsque les catégories se répètent, sans apporter de nouveaux éléments pour le fonds de l'information, nous les situons dans l'une des trois catégories :

- Une ou plusieurs des catégories adoptées a été jugée inappropriée en ce qu'elle ne correspond pas aux données recueillies.
- Une catégorie a été jugée comme inappropriée, mais les données ont révélé qu'on devrait la modifier.
- La collecte des données a confirmé la validité des catégories adoptées car après l'observation répétée les catégories ne contredisent pas et ne s'amplifient pas.

Cette recherche d'exemples qui peuvent infirmer les hypothèses émergentes, a conduit au raffinement progressif et à leur modification jusqu'au moment où une succession de nouvelles données renforcent tout simplement les catégories existantes.

4.7.4 La triangulation

Dans cette recherche, le chercheur a utilisé la technique de validation la plus largement utilisée dans la littérature de recherche de professeurs. La triangulation est la plus couramment utilisée afin de vérifier et d'améliorer la validité des données. Dans cette recherche la triangulation a été réalisée en utilisant des méthodes

différentes par rapport à un même échantillon (entretiens, observation, l'analyse des groupes de discussion et des questionnaires de l'enseignant même). Si une variété de différentes méthodes et sources de données indiquent la même direction, nous considérons les conclusions plus crédibles.

4.7.5 La validation par des pairs

Le but cardinal de recherche-action est de renforcer le développement professionnel et de changer la pratique en exposant les contradictions existantes entre les valeurs des enseignants, des attitudes et leurs pratiques actuelles. Lomax considère les implications que ce sujet a lors du processus de la validation : "En tant que chercheurs d'action nous ne prétendons pas avoir trouvé la réponse définitive à une question, mais nous prétendons améliorer (et modifier) les pratiques éducatives à travers le développement éducatif des praticiens. La validité de ce que nous prétendons semble être le degré de sa pertinence pour guider la pratique des enseignants en particulier et de son pouvoir d'informer et de précipiter le débat sur l'amélioration des pratiques dans l'ensemble de la communauté professionnelle."(1986 : 48). Par conséquent, le processus de validation n'est pas tant sur la méthode, mais un peu plus sur les personnes et leurs revendications à savoir la substance de leur propre développement professionnel. Sur le plan pratique que McNiff (1988) suggère un processus central dans cette direction est la validation par les pairs (Lomax, 1991).

Un groupe de validation de trois autres personnes, en majorité des enseignants (à l'intérieur et à l'extérieur de l'Université Aristote dans lequel la recherche a été menée), ont écouté les revendications des enseignants sur leurs valeurs et leurs actions et ont tenté d'évaluer, de façon critique, mais encourageante, les preuves de ces allégations, en passant par toute la documentation. Il s'agit d'une équipe d'observateurs extérieurs qui ont vérifié les catégories et les thèmes émergents à partir des données qui ont été recensées. Aucune ambiguïté n'a été trouvée dans les données analysées concernant les catégories émergées, même si certaines améliorations ont été apportées sur les catégories saturées.

4.7.6 La validation de répondants

Dans beaucoup de traditions de recherche qualitative, ethnographique, le principe de la validation de l'intimé est fortement souligné mais avec une terminologie différente. Guba et Lincoln (1989) font référence à ces «chèques membre» comme «la seule technique la plus cruciale pour établir la crédibilité » dans une étude qualitative (p.239). Les auteurs soutiennent que ce devrait être un processus continu tout au long de la recherche et devrait impliquer tous les enseignants participants, permettant de vérifier l'exactitude des transcriptions dans un déroulement des études de cas du rapport aux parties intéressées pour commentaires. Ce processus a été un élément vital de la triangulation et aussi un attribut souhaitable d'une approche plus

démocratique pour le processus de recherche dans son ensemble. Il a été réalisé grâce à la rétroaction réciproque constante entre les membres de cette recherche-action et le chercheur l'a fait une fois par semaine lors des travaux de discussion de l'équipe. Il y a une dimension supplémentaire à cette logique dans le cas d'un enseignant-formateur-chercheur qui reste un initié dans le cadre de la recherche bien plus que l'ethnographe conventionnel. Dans une recherche-action comme celle-ci, où l'objectif sous-jacent du projet était de promouvoir l'amélioration et le changement, le processus de changement lui-même a été facilité comme les conclusions et les interprétations ont été partagées avec des collègues tout au long de l'étude.

4.8 Des questions d'éthiques et de déontologie de la recherche

Hart & Bond (1995) font remarquer que «la recherche-action qui est dirigée vers une qualification académique court le risque de devenir manipulatrice ...» (p.51). En effet, le chercheur a passé du temps à douter des effets de ses multiples rôles et responsabilités dans cette étude étant conscient du risque et de l'exigence d'examiner la question de la confidentialité avant d'écrire le rapport final. Il a essayé de proposer un protocole de coopération, de discuter des éléments essentiels de la recherche avec les participants, mais ils ont rejeté cette option qu'ils trouvaient plutôt inutile. Au lieu de cela ils ont proposé, de discuter le partage du pouvoir au cours des différentes phases de la recherche au cours de leurs réunions hebdomadaires avec le chercheur. L'anonymat a été demandé et des pseudonymes ont été utilisés dans tous les fichiers de données recueillies après la transcription. Le chercheur a également négocié avec les membres de l'équipe de la quantité et du niveau des détails personnels qu'ils permettaient d'exposer dans le projet final de la recherche.

Après avoir fait la transcription (Bryan, Del Loewenthal, 2007 : 21-26) des enregistrements (Vulliamy and Webb, 1992 : 53) pris en groupe ou individuellement, nous avons pu passer à l'analyse :

- a) des questionnaires initiaux et finaux
- b) des interviews individuels
- c) des discussions en groupe pendant une année et demie et qui se sont déroulées :
 - avant la formation,
 - lors de la formation,
 - avant, pendant et après l'expérimentation faite avec chacun des intervenant/es séparé et en groupe.

Les discussions en groupe nous ont donné l'occasion dans un premier temps de focaliser sur le groupe en entier qui se développe en tant que sujet (Sallaberry, 1996) et de prendre conscience de la complémentarité existante du point de vue du travail entre eux.

Dans un deuxième temps, nous avons rempli le profil³¹⁸ des enseignant/es (étude des cas) éclairant l'évolution remarquée sur leurs convictions et leurs représentations sur certains sujets qui se répétaient ; nous avons remarqué des changements à propos de leur pratique de classe et concernant leur attitude face à la complexité que la classe plurilingue présente.

5. Les données

5.1 L'analyse des données à travers les hypothèses

Nous allons présenter les données que nous avons pu recenser dans les différentes sources telles que les questionnaires finaux, les commentaires libres sur ces questionnaires, les entretiens collectifs et les entretiens terminaux. L'analyse de nos hypothèses a donné lieu à deux fils rouges et aux catégories suivantes :

Premier fil rouge : Evolution du professionnalisme et évolution psycho-sociale de l'enseignant

Deuxième fil rouge : Coopération et engagement

Globalement et suite aux composantes et aux dimensions que nous avons précisées dans le chapitre théorique de L'Eveil aux Langues dans la formation des enseignants grec(que)s, la formation de l'Eveil aux Langues a fonctionné de manière à animer et à activer la compétence réflexive chez l'enseignant, sa connaissance technique, sa responsabilisation, sa mission sociale, son ouverture au milieu parental de l'élève ; l'innovation semble porter un renversement dans le système notionnel et cognitif de l'enseignant ainsi que dans ses pratiques didactiques. Elle mène l'enseignant à voir et à vivre la classe différemment et à vouloir changer son modèle didactique en approfondissant la réforme grecque.

Les catégories thématiques de nos hypothèses

Professionnalisation

Réflexivité

Compétence à changer/distanciation

Image renouvelée de la classe

Plaisir et partage avec les élèves, loin des objectivismes, des généralisations

Motivation pour les langues

³¹⁸

Op. cit, 21.

Rencontre ontologique, déontologique avec l'innovation (renversement) et changement des représentations à propos des langues, de la langue

Militantisme au sein de la société/activation de sa mission sociale

Une identité socioprofessionnelle enrichie

Changement du modèle didactique traditionnel et rencontre avec la réforme

Nouveaux outils et répertoire notionnel dans la pratique de DEPPS/APPS

Conditions cognitives et psychosociales pour intégrer le milieu parental dans l'acte éducatif

Première Hypothèse

H1 La rencontre des enseignants avec le matériel de l'Eveil aux Langues semble favoriser chez l'enseignant la réflexion et l'esprit critique à propos de ses propres pratiques de classe

Indicateur

H1.1 La formation à l'Eveil aux Langues permet aux enseignants de relativiser leurs généralisations et leurs objectivations

Selon Perrenoud, dans une approche critique et réflexive de la formation, *il y a un lien entre les attitudes et les compétences manifestées et l'ensemble des facteurs qui soutiennent ou qui empêchent l'émergence des compétences générales ou spécifiques. La formation devient alors une source de changements, une tâche parmi d'autres pour transformer/modifier, élaborer et enrichir les représentations qui circulent aux niveaux intra et inter groupaux, inter et intrapsychique des formés, pour mettre en articulation les représentations individuelles et collectives, conduire à une empathie, à l'articulation d'une certaine problématique, ce qui devrait caractériser d'ailleurs la vie professionnelle (réf. ch. Le double volet de la formation : réflexion et action)³¹⁹.*

C'est ainsi que nous avons conçu notre formation qui a finalement adopté le style d'une formation clinique réflexive puisqu'elle comportait une période d'autoanalyse

³¹⁹ Selon Perrenoud : « Il s'agit de faire émerger une compétence dominante d'ordre évolutif dans l'être humain celle de la réflexivité : la réflexion envers soi-même et envers ses pratiques ; la formation devrait exceller l'explicitation d'un discours réflexif avant, lors et après la pratique. La réflexion constitue un feed-back, une rétrospection en même temps qu'elle manifeste un état actif de l'esprit humain. Elle manifeste la volonté de l'être humain d'arriver à une tâche voulant élargir son monde conceptuel ».

en savoirs, expériences, postures. Cela a été fait à l'occasion des entretiens et l'autobiographie professionnelle réflexive. Un de nos buts était de développer en parallèle « *des capacités d'apprentissage, la capacité d'auto-observation, d'autodiagnostic et d'auto-transformation* (Perrenoud, 2001a). Dans une telle démarche nous rejoignons Perrenoud qui considère que les praticiens devraient « *être capables d'apprendre et de changer par eux-mêmes, seuls ou au sein d'un groupe, dans une dynamique d'équipe* ». Cette position est dirigée par la nature de notre travail qui est l'intégration d'une innovation dans les pratiques des enseignants. Comme idée nous allons la trouver dans le discours d'A/i, de A/i, de V/s.

« *Pour entrer dans une innovation il faut changer*³²⁰ » R/i

La réflexion traverse alors toute notre formation comme un fil rouge. Il semble que depuis le premier questionnaire « *Autobiographie professionnelle réflexive* » et lors des entretiens collectifs et des échanges sur leurs pratiques avant et après l'expérimentation de l'Eveil aux Langues il y a une évolution dans la problématisation des enseignants et une réflexion critique envers leurs représentations, leur professionnalité et leurs pratiques de classe.

Leur réflexion se lie à l'auto-analyse et l'auto-définition du sujet. Elle émergeait surtout lors des entretiens collectifs qui portaient sur des problèmes d'identité socioprofessionnelle, des blocages personnels ; elle encadrait les conflits intra et intergroupaux. Les enseignants réfléchissaient sur leurs représentations personnelles, leurs soucis, leurs lacunes et leurs déficits. La réflexion accompagnait leur approfondissement dans l'innovation et constituait une thérapie contre la peur et l'angoisse que les enseignants révélaient devant l'innovation et les langues.

La réflexion a finalement constitué le chemin pour la construction d'une compétence collective, d'une perception et d'un référentiel notionnel commun.

De plus l'H1 fonctionne comme arrière fond pour les autres H car elle nourrit la compétence interculturelle des enseignants, leur professionnalité, leur engagement social et leur coopération intragroupale à envisager la complexité de la classe.

Nous avons choisi de tester cette posture réflexive et le changement d'attitude des enseignants envers leurs pratiques à travers le questionnaire évaluation formation, les entretiens terminaux et les entretiens collectifs. Le manque de temps et d'espace nous a découragée à développer cette troisième catégorie au degré auquel nous souhaitons le faire.

³²⁰ Comme Perrenoud le relate, *cette analyse exige des savoir-faire intellectuels mais aussi des savoir sur soi, ses implicites, sa culture, ses théories subjectives (de l'enfant, des habitus, son rapport aux autres, ses façons d'agir et de réagir ; sur ce qui se joue dans la classe et l'établissement [...]). Ce savoir-analyser [...] peut se nourrir d'une initiation à la recherche, mais il procède surtout d'un entraînement à l'analyse de situations éducatives complexes.*

Les questions dans les questionnaires ont aussi une orientation réflexive ce qui a permis aux enseignants de faire des commentaires libres.

Nous avons discerné deux moments de réflexion : la réflexion personnelle et la réflexion collective.

La réflexion collective s'exprime surtout lors des entretiens collectifs, à l'occasion des ateliers expérientiels, lors du visionnement d'un matériel qui mobilise les représentations, leur compétence critique, leur expérience et leur jugement.

Dès le début, nous avons constaté la difficulté des enseignants à se prononcer sur des questions assez banales, mais dont le style réflexif bloquait finalement les enseignants.

A/i par exemple dans notre entretien final révèle et souligne son premier étonnement lorsqu'elle doit répondre au questionnaire *Autobiographie professionnelle réflexive*. Elle dit que dans le premier questionnaire elle ne comprenait pas ce **qu'elle devrait** répondre ou pourquoi nous lui demandons des choses tellement évidentes. Elle insistait en disant « il y avait des questions que je ne comprenais pas ni pourquoi tu me les posais, ni ce que **je devrais** répondre, rien ». Elle avait essayé pourtant d'y répondre, elle avait essayé longtemps de le faire, un paragraphe par jour. A la fin de la formation lors qu'elle a repris le même questionnaire elle a vu avec stupéfaction que ses réponses précédentes étaient plutôt nulles. « *C'était tellement clair à la fin de la formation* ».

Et ailleurs : [...] « *Le questionnaire à ce moment là, présente une telle difficulté qu'il pourrait fonctionner de manière décourageante. Moi, je ne comprenais pas ce que nous disions et je me sentais incertaine dans la manière dont je répondais. Nous remplissons un questionnaire et nous comprenons son but, on se sent incertain lorsqu'on répond à des questions dont nous ne comprenons pas le but. Oui, maintenant je comprends ce que nous disons. Je te répète pourtant que dans un premier temps avec toutes ces questions, tu fais peur à l'autre, tu provoques chez lui l'angoisse de l'évaluation, (on se demande) qu'est-ce que je dois répondre ?* »

Le questionnaire a provoqué un choc réflexif pour les enseignant(e)s. Cela nous a été évident dans le cas de Th/a, dans le cas de Vivi et dans le cas d'autres enseignants qui y ont répondu.

Pourtant peu à peu la réflexion a commencé à jouer son rôle. Dans le questionnaire final « *Evaluation finale de la formation* » les enseignants ont établi un lien entre la compétence à gérer l'innovation Eveil aux Langues et la construction d'une attitude réflexive et critique de la part de l'enseignant(e) ; A/i dans notre entretien final remarque :

« Il faut être réflexif et critique envers soi même. Ne dis jamais ça y est, j'y suis arrivé et c'est fini. Sache que tu puisses éventuellement être enclavé dans ce que tu as trouvé, soit toujours prêt à te distancier »

Entretien final DW M6_AO 616-631

Une vue générale du questionnaire *Evaluation finale de la formation* fait apparaître clairement le rôle positif de la réflexion dans cette formation, facteur de changement personnel.

Tout d'abord la question qui est susceptible de lier la réflexion avec la professionnalisation a donné la validation suivante :

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes?

1 : pas d'accord du tout

5 : tout à fait d'accord

La formation à l'Eveil aux Langues cultive une réflexion sur ma propre formation professionnelle et mon agir social.			2	4	4
--	--	--	---	---	---

Alors que dans le questionnaire suivant :

A propos du type de la formation

Évaluez les éléments que vous considérez intéressants et efficaces dans cette formation

Nous avons la distribution de réponses suivante :

Le sens critique et les critères d'autoréflexion que j'ai remarqués dans mes pratiques en classe.			1	4	4
---	--	--	---	---	---

Dans les commentaires libres de Vera on pourrait constater la confirmation à la fois de l'H1 et de sa sous-H11 ; elle dit :

« J'apprends de nouvelles stratégies didactiques dans l'enseignement des langues, ainsi je réfléchis sur l'efficacité de mon style didactique et je le modifie »

Il y a deux choses à remarquer ici : d'une part c'est que l'éveil aux Langues crée le besoin d'une analyse de la part de l'enseignant de ses propres pratiques et d'autre part, ce qui est important pour l'articulation de nos hypothèses, V/a considère que la rencontre avec l'Eveil aux Langues est assez forte au point de voir **émerger en elle** une **réflexion globale de ses pratiques** comme enseignante et donc, nous pouvons bien supposer qu'elle a commencé à contester son scientisme H1.1.

Dans le cas de G/s nous avons une autre affirmation. Il dit que :

« L'Eveil aux Langues m'a fait voir l'éducation avec un autre regard. Je suis devenu plus ouvert à l'altérité, j'accepte de faire plus de modifications au contenu de la matière, dans mes stratégies didactiques et je fixe de nouveaux buts en fonction de l'intérêt des élèves »

Ce qui est intéressant ici, à notre avis, c'est le verbe *j'accepte de faire* qui révèle le rejet d'une résistance de la part de l'enseignant après une négociation avec lui même. De plus, G/s évoque la notion de *stratégies didactiques* qui montre aussi un changement dans l'attitude didactique de l'enseignant. Nous avons alors deux affirmations parallèles : réflexion et distanciation, relativisation de généralisation et des objectivations chez l'enseignant ; G/s recoupe ici les changements relatés par M/e qui affirme qu'une formation à l'Eveil aux Langues l'a fait réfléchir sur son attitude globale ainsi que sur sa formation. Un peu plus loin G/s dit :

« Ce qui me pose question [sur tout ce que nous avons fait ou vécu ici] c'est tout ce que nous pouvons faire encore et que nous ne le savons pas. Le fait que chacun doit se mobiliser par lui-même et demander la collaboration de ses collègues et de chercher à trouver des nouvelles façons d'approcher les activités ».

Nous soulignons cette phrase « Ce qui me pose question [sur tout ce que nous avons fait ou vécu ici] c'est tout ce que nous pouvons faire encore et que nous ne le savons pas » car elle montre une distanciation de l'enseignant envers son scientisme et son objectivité. Nous devons dire que cette constatation fait partie d'une problématique qui a pris naissance après l'expérience de cette formation et qu'ici nous avons un lien entre les deux H1 et 3 de **l'axe 2 et l'H1 et H6 de l'axe 1.**

L'ensemble forme une attitude socioprofessionnelle accomplie que nous trouvons aussi dans Perrenoud ; l'identité socioprofessionnelle des enseignants s'inscrit dans un nouveau contrat socioprofessionnel qui met en avant les enseignants réflexifs et critiques, compétents à gérer les innovations de manière collective dans un engagement personnel.

V/i considère que :

« C'est sûr que la formation [...], m'a aidée à réfléchir sur ma formation professionnelle... »

Elle ajoute **que le contenu de l'innovation** est conforme au caractère auto réflexif, critique et rétroactif de la formation.

Dans les entretiens terminaux nous trouvons plusieurs indications qui soulignent la fonction de la réflexion chez les enseignants. A la question que nous avons posée aux enseignants « D'après les 11 familles de compétences fixées par Perrenoud quelles sont d'après vous les compétences que l'Eveil aux Langues semblent favoriser ? »

G/s a répondu « Il faut sentir [l'innovation] profondément, changer son attitude et la façon dont on regarde les hommes ».

H1.1. La formation à l'Eveil aux Langues lui permet de relativiser ses généralisations et ses objectivations, son scientisme.
--

Tout au long de la formation il y avait des moments où la stupéfaction se manifestait de la part des enseignants qui se rendaient compte de l'inefficacité de leurs pratiques en classe. Il est très intéressant de suivre les entretiens collectifs depuis la première rencontre jusqu'au moment de l'expérimentation et puis de l'évaluation de la part du groupe pour voir le déplacement des enseignants face à leurs représentations

professionnelles qui résident dans leur imaginaire, leur affectif et leur cognitif à la fois. Les données des entretiens collectifs nous ont révélée deux sous – hypothèses.

1.1.1 La rencontre avec le matériel aide les enseignants à constater leurs lacunes et leurs déficits dans leur formation et à reconnaître la nécessité d’y remédier.

1.1.1.1 La rencontre avec le matériel et la prise de conscience de leurs lacunes par les enseignants déclenche une dynamique de changement.

Les premiers entretiens nous révèlent l’absence chez certains enseignants d’une réflexion sur l’éducation langagière des enfants et de ses buts. Les enseignants (R/i et G/s DW_AO 348) avouent que même s’ils ont pensé aux buts de l’éducation langagière, ils n’ont pourtant pas pu prendre assez de temps pour les approfondir. Après la présentation de l’Eveil aux Langues comme distanciation et conscientisation du fonctionnement de la langue, les enseignants semblent stupéfaits :

« Moi, je n’y ai jamais réfléchi et maintenant que j’écoute ce que tu dis (la formatrice) j’ai les yeux grands ouverts! Et j’essaie de réfléchir, ... j’utilise un verbe, qu’est-ce qu’un verbe, pourquoi je l’utilise, je ne peux pas répondre ».

C’est la stupéfaction qui compte alors que le profil de cette enseignante (R/i) nous révèle une enseignante bien informée, problématisée et active.

Quelques jours après, un atelier a pris lieu et des discussions ont éclaté à propos de l’insuffisance du système. Les enseignants (DW_AO 350) ont avoué que tout ce qu’ils faisaient étaient des initiatives vides : « C’est comme si nous faisons des *pas vides* ».

« Pourquoi, on n’apprend pas ce que nous faisons dans la classe ? Moi, j’exerce mon intuition plutôt ... »³²¹.

La prise de conscience de leur insuffisance était accompagnée de sentiments d’angoisse en même temps que d’une motivation pour l’inconnu. Ces phrases se répètent comme des motifs dans tous les entretiens encadrés, à un certain moment, par des sentiments de groupe. Nous pourrions montrer à milles reprises comment les

³²¹ Dans la même archive l’intéressé peut trouver des informations sur l’atelier que nous avons fait pour mettre les enseignants face à leur efficacité professionnelle. L’atelier visait à faire se définir l’enseignant, se positionner envers les modèles didactiques en langues. De plus, les discussions et les thématiques étaient posées par la formatrice juste pour faire émerger les représentations des enseignants et les faire gérer les conflits intra-individuels et intergroupaux. On attendait qu’une dynamique se développe. Un changement en envers la langue et les langues, envers le rôle des langues dans l’apprentissage des enfants, une autre image pour la classe plurilingue, une autre pédagogie à s’approprier.

enseignants sont passés d'un rejet total du système éducatif, à une autoréflexion, à la gestion de leurs représentations négatives en situation latente jusqu'alors, apparaissant maintenant pénibles et troublantes. A la fin de la formation et après l'expérimentation du matériel qui a fait l'enseignant tester sa professionnalisation, découvrir ses impasses, ses stéréotypes, sa faiblesse devant les langues et ses convictions, G/s, rajeuni de tout ce processus, affirme :

« Je crois que ce que nous faisons [ici] provoque chez tout le monde une problématique. Je vais dire une problématique positive, qui pousse à rester et à chercher pour cette chose là [l'innovation] ».

V/s développe dans notre entretien final un discours qui affirme son changement d'attitude à travers la formation réflexive et l'action. Son discours porte les éléments d'une pratique réflexive :

« ... Pour moi la formation et l'action étaient importantes toutes les deux... La formation, car elle m'a influencé, mais j'ai été influencé par l'action [la pratique de la classe] aussi. Toutes les deux étaient importantes pour moi... Toutes les deux m'ont influencé et ce qui m'intéresse c'est que j'ai changé, moi, que j'ai vu les choses sous un autre aspect ».

A notre question si cet enseignant est devenu un peu plus réflexif dans ses pratiques à travers ce processus V/s nous répond :

« Cela faisait naître toujours en moi des problématiques, sauf que cette fois j'avais certains outils comme la vidéo, le groupe ou la discussion continue sur ces sujets. Il est évident qu'on devient plus réflexif. Ce qui m'a plu aussi et qui m'a impressionné c'était l'implication de R/i dans ma classe. Une autre enseignante est venue et s'est exposée devant un autre enseignant ».

V/s à la fin de notre entretien lorsque nous lui avons demandé ce qui à son avis devrait changer, il dit :

« *Il faut changer le style de la formation [en général], des formations. Il faut faire des formations en groupes, coopératives, expérientielles, travailler sur soi d'abord, s'expérimenter, pour se persuader* ».

Dans l'entretien final avec R/i, nous avons demandé à l'enseignante de nous dire si elle a discerné des compétences développées ou favorisée par l'Eveil aux Langues. Entre autres elle nous dit :

« *... la compétence de voir, en sortant de son cadre idéologique ... Et par rapport à la langue ce que l'Eveil aux Langues m'a fait c'est de m'interroger sur ce que c'est ce que je dis. ... Lorsqu'on sort hors de la langue et on voit sa structure, on voit d'autres choses en soi-même. ... Il s'agit d'un déclic à un niveau plus profond, idéologique qui te permet de faire l'Eveil aux Langues* ».

L'H1 et ses sous-H se recourent en certains points avec le deuxième axe « Efficacité de la formation » puisque selon le modèle formatif que nous suivons, l'interaction entre les membres du groupe, l'échange, la mémoire fait que l'enseignant sent ses limites, vérifie sa professionnalité. Selon les théories transformationnelles la posture réflexive et critique fait partie du processus de l'empathie que l'enseignant est invité à créer en soi³²².

Nous considérons qu'il s'agit d'une approche active, énergique et la réflexion consiste à ce cheminement cognitif, affectif et actionnel à la fois, que nous rencontrons généralement dans la construction de compétences. Situés dans une perspective de formation interculturelle, ces compétences deviennent plus raffinées par l'éducation au plurilinguisme et ses moyens³²³.

³²² Réf. le ch. *Vers la quête de la Méthode*, partie concernant la définition de l'empathie selon Thompson.

³²³ Pour l'idée que la pensée constitue un état actif de l'humain, voir dans le chapitre *Vers la quête de la Méthode*, la partie où nous nous référons au modèle cognitif de Varela et Maturana, ainsi qu'au ch. *Le double volet de la formation : réflexion et action*.

H2 La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues aide les enseignants à avoir une image plus précise du phénomène du plurilinguisme en classe et ses effets sur le processus de l'apprentissage.

Indicateur

H 2.1 La rencontre avec le matériel d'Eveil aux Langues crée chez l'enseignant la motivation et l'intérêt pour la langue et la diversité des langues.

H 2.1.1. La rencontre avec le matériel d'Eveil aux Langues crée chez les enseignant/es la motivation et l'intérêt spécialement pour la langue maternelle des élèves et la façon dont s'introduisent des questions d'identité.

H 2.2 La rencontre avec le matériel d'Eveil aux Langues suscite l'intérêt des enseignant(e)s pour explorer les stratégies plurilingues.

H 2.2.1 Les enseignant(e)s observent leur milieu langagier plus systématiquement.

H 2.2.2 Ils/elles essaient de discriminer des sons dans des langues non familières

H 2.2.3 Ils/elles essaient de pratiquer des stratégies d'intercompréhension.

H 2.2.3.1 Ils/elles mobilisent leurs propres ressources linguistiques.

H 2.2.3.2. Ils /elles font des hypothèses pour le fonctionnement d'une langue non familière

H 2.2.3.3 Ils/elles cherchent dans différentes sources.

L'H2 s'articule autour des notions clefs fondées sur la théorie générale de LA de Hawkins, ensuite développée par les chercheurs suisses, l'équipe de Candelier ainsi que par d'autres équipes en amont et en aval de l'Atlantique. Nous avons utilisé le terme *phénomène* dans le sens du modèle dynamique de plurilinguisme d'Herdina et Jessner, à savoir un modèle systémique et dynamique, capable de transformer et des formuler les conditions intra et inter groupales de la classe au niveau cognitif, académique et social.

Il est évident par les théories que le plurilinguisme et le processus d'apprentissage se lient fermement dans le parcours académique des élèves ce qui nous permet de considérer qu'une prise de conscience de la part des enseignants du phénomène du plurilinguisme pourrait lui systématiser un ensemble de stratégies plurilingues, ainsi que la compétence du savoir savoir.

En d'autres termes l'H2 décrit un changement de représentations chez les enseignants envers les langues, une émergence des états mentaux globaux qui crée un changement dans la structure du système cognitif-émotif de l'enseignant(e).

Dans l'H21 nous avons utilisé les deux termes *motivation* et *intérêt* non par hasard mais en opposition à une simple curiosité que pourrait manifester l'enseignant dans une formation classique, à court terme, non participative, non actionnelle. La distinction a d'abord été soulignée par Candelier et son équipe pour démontrer que la simple curiosité ne prouve pas un état actif et créatif dans l'agir pédagogique. Il ne fait pas partie d'un processus qui vise à un produit. Or, la motivation constitue un des modificateurs dans notre modèle formatif qui rencontre le cycle d'apprentissage de Kolb ; la motivation qui a été produite par l'expérience, le vécu des enseignants, constitue un vecteur de réflexion et d'apprentissage pour lui.

C'est que nous constatons globalement dans le discours des enseignants c'est un changement d'attitude envers les langues, une thérapie nous dirions pour certains d'entre eux dans leur relation avec les langues (Agg/i, G/s), une observation accrue du milieu plurilingue (Agg/i, A/i), un intérêt pour les langues moins familières (V/s, R/i, A/i), un intérêt pour l'intercompréhension des langues (V/i, Agg/i), la familiarisation avec des sources linguistiques (G/s, Agg/i, V/o, V/s), un intérêt pour les langues des élèves et les questions d'identité langagière (V/s, R/i, Agg/i, V/o).

Au début de son *Autobiographie professionnelle réflexive* A/i considère qu'

« ...une éducation au plurilinguisme et au pluriculturalisme devrait respecter [ces éléments là], non pas comme des éléments folkloriques mais comme des éléments qui devraient être excellés. Il s'agit de points culminants [...] et ils soutiennent le parcours éducatif et l'accomplissement de l'homme ».

A la reprise de ce questionnaire A/i écrit : « Il s'agit [l'éducation au plurilinguisme et au pluriculturalisme] d'un système éducatif où la langue maternelle des élèves est activement présente ainsi que ses traditions, sa culture, le poids émotionnel qu'elle représente pour chaque élève ». L'enseignante a approfondi son image du plurilinguisme et a spécialisé sa terminologie. Elle a inséré l'idée de l'identité dans sa description du phénomène du plurilinguisme. H211

L'idée de l'identité apparaît encore plus loin. Pour A/i la langue était au début « *un moyen organisé de symboles verbaux au service de la communication* ». Il s'agit d'une approche plutôt fonctionnelle de sa part. Elle devient maintenant :

« ...un élément dominant de l'identité dans le sens qu'elle définit la pensée alors qu'elle constitue son instrument absolu soit lorsqu'on parle, soit lorsqu'on reste silencieux ».

Etant donné que la formation a pris un caractère aussi philosophique dans son approche des notions, des mots, que pratique une telle approche manifeste un changement dans les approches de l'enseignante.

Après avoir terminé avec le profil en amont et en aval de la formation

Source Questionnaire

Dans le questionnaire Evaluation finale de la formation

Cette démarche permet de déclencher ma curiosité et mon intérêt pour les langues de mes élèves				2	7 ³²⁴
Elle suscite mon désir et ma volonté de m'occuper du plurilinguisme de ma classe				2	7

Selon les profils des enseignants la relation de certains parmi eux avec les langues était plutôt traumatisante (Agg/i, G/s), du moins absente dans les activités scolaires. Cela avait trouvé sa place dans une attitude globale de l'enseignant envers l'éducation interculturelle, envers le milieu familial des élèves et formulait toute sa norme didactique, cognitive et émotionnelle.

Dès que les enseignants ont fait la rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues des questions d'identité, des questions pédagogiques, éducatives, sociales sont mises sur la table par eux/elles mêmes.

Agg/i nous raconte :

*« J'ai l'impression que l'Eveil aux Langues a porté un nouveau souffle à mon année scolaire. C'était une approche qui par son interdisciplinarité m'a permise **de mieux approcher mes élèves** et particulièrement ceux qui viennent d'autres pays et **d'élargir mes propres compétences**. J'ai commencé tout au long de la journée à observer des moments, des mots, des réactions des enfants qui jusqu'alors passaient inaperçus et à m'intéresser tant aux langues des enfants de la classe qu'aux langues plus généralement... ».*

³²⁴

Une n'a pas répondu, probablement par manque d'expérience.

Ce que Agg/i nous laisse entrevoir c'est **ce changement d'attitude** envers le plurilinguisme de sa classe et **l'activation simultanée de ses stratégies métalinguistiques** : les phrases clés dans son discours sont à notre avis :

*« ...à travers mon travail interdisciplinaire l'Eveil aux Langues m'a permis de mieux approcher mes élèves (nous sollicitons le verbe approcher)[...]d'enrichir mes compétences, d'observer **H221** tout au long de la journée, des moments, des mots, des réactions des enfants qui étaient inexistantes à mes yeux auparavant **H221**, et à m'intéresser aux langues des enfants de la classe ainsi **qu'aux langues plus généralement...** ». **H21***

De plus, Agg/i commence sa phrase : « J'ai l'impression que l'Eveil aux Langues a porté un nouveau souffle à mon année scolaire ». L'idée que l'institutrice exprime est convergente avec ce que nous pensons généralement des effets que l'Eveil aux Langues apporte globalement dans la vie professionnelle des enseignants, à savoir un plaisir. Par cet aspect là l'H2 se lie avec l'H3.

Dans le cas d'Agg/i et selon son profil, la phrase suivante est encore plus pertinente pour la validation de notre H2 :

*« Je dirais que la peur que j'avais pour les langues si elle n'est pas disparue, elle est au moins réduite ; cela m'a donnée une confiance tant face au milieu professionnel de l'école que face à mon milieu social ». **H2** et **H63** à la fois.*

Cette relation entre les langues et l'identité professionnelle de l'enseignante manifeste le rôle dynamique des représentations pour les langues que portent les enseignants, et éventuellement les impasses qu'elles pourraient créer dans son accomplissement professionnel, ainsi que lors de l'insertion d'une innovation dans ses pratiques, mais surtout à comprendre et à se familiariser avec le phénomène du plurilinguisme.

G/s (543) aussi dans notre entretien final nous dit :

*« Avant, j'entendais les langues mais pas avec un grand intérêt. (**H2** et parallèlement **H221**).*

Et dans son interview finale il nous dit : « La langue, c'est le début et la fin de l'école. C'est devenu clair maintenant. C'est-à-dire, je le savais, mais je n'avais pas un contact tellement vivant, tellement expérientiel ». H2 et H21

Le cas de V/i présente, lui aussi un intérêt car dans le questionnaire d'*Evaluation finale de formation* elle avoue que « En vérité, la formation a développé au maximum mon intérêt pour les langues (particulièrement pour les langues maternelles des élèves alloglottes de ma classe) H2. En même temps, d'après ce qu'elle nous raconte dans ses commentaires libres, l'enseignante affirme que son intérêt pour la diversité des langues a augmenté H21 :

*« Ca me fait plaisir **personnellement** car la richesse des langues développe ma propre vision des langues ».*

Il suffit de remarquer ici l'adverbe *personnellement* comme un indice de son changement personnel, une marque d'implication. De plus, l'enseignante trouve toujours l'occasion de souligner son intérêt pour les stratégies de l'intercompréhension, de l'observation, de l'analyse et de la synthèse. Elle souligne toujours la comparaison entre les langues qui favorisent l'apprentissage des enfants.

Les entretiens collectifs sont susceptibles d'esquisser un processus dans le déplacement des enseignant(e)s envers les langues et le phénomène du plurilinguisme.

Le 3 Avril 2009, quelques mois après nos rencontres régulières nous avons fait un atelier pris dans les activités du Programme européen LEA. Le programme concerne la formation des enseignants(e)s à la compétence plurilingue et pluriculturelle. Notre but était d'aider les enseignant(e)s à prendre conscience de leur modèle didactique envers le plurilinguisme de la classe.

Globalement les enseignants avaient reconnu le manque d'outils pour travailler le plurilinguisme de la classe, alors qu'il existait un élément de nativité en ce qui concerne la gestion de ce plurilinguisme. A notre question si l'enseignant a une manière de développer la compétence des enfants dans leur langue maternelle, une enseignante a dit : « Oui, bien sûr, par la bonne relation que j'ai avec l'enfant et le fait d'être toujours disponible ».

Lors de son intervention V/s dans la classe avait tout à coup un changement d'attitude envers certaines langues et donc, on suppose globalement envers les langues :

« Ce qui m'a impressionné beaucoup c'est l'arménien, le géorgien, surtout le géorgien. Je les considérais comme langues issues des pays inférieurs mais comme je recopiais leur alphabet, elles ont changé de statut dans ma pensée, ... avoir un alphabet tellement impressionnant ». H21. (DW_AO 496).

V/o aussi dans un entretien collectif (419-421) elle dit :

« Le changement que je voyais en moi-même c'était que j'ai commencé à réfléchir sur les autres, qui parlent une autre langue, et que les autres se sentent comme moi ».

pour la mienne. Alors qu'avant, lorsque j'entendais parler une autre langue près de moi, je me sentais mal, maintenant je l'accepte beaucoup plus facilement et je me demande ce qu'ils disent, comme l'activité que nous avons fait dans l'Eveil aux Langues ; j'essaie de discriminer les sons, comprendre par le ton qu'ils emploient, par le son de leur voix. Je me suis ouverte dans cette direction et je crois que dans la classe je sentirai la même chose avec les parents allophones et des rapatriés». H21 et H22, H221, H222.

La sensibilisation des enseignants à la façon dont s'introduisent les questions d'identité des enfants, apparaît à la fois dans le discours de Agg/i³²⁵ et d'A/i lors qu'elles nous ont parlé des réactions positives de leurs élèves. Agg/i s'est adressée au groupe :

*« Maintenant, ... ceux qui ont visité ma classe peuvent **me comprendre**, je voudrais vous parler d'un enfant... ».*

Le verbe exprime sa motivation **H211**. Il y a de nombreuses références tout au long des entretiens collectifs. (DW_AO495)

V/o aussi dans notre **entretien final** lorsqu'elle se réfère à son intervention elle fait une constatation :

*« Avant je ne m'intéressais pas à apprendre des éléments de langues des enfants, aujourd'hui je voudrais les utiliser dans mes projets ». **H211***

Une année après la fin de notre formation il semble qu'Agg/i utilise les stratégies du plurilinguisme dans son travail comme institutrice ainsi qu'avec les étudiants qu'elle accompagne en stages. Lorsqu'elle essaie de comprendre le mot 'bucu bucu' qu'un de ses élèves prononce en albanais elle développe une stratégie d'intercompréhension se basant sur sa langue maternelle. Ce qui est important pour nous, c'est la manière dont elle inscrit cette stratégie à une pédagogie interculturelle plus large qui inclut à la fois des questions d'identité H211, des stratégies de compréhension H223 (réf. Entretien final, H22). Elle nous dit :

« J'ai compris qu'à travers l'Eveil aux Langues, quelqu'un [un élève] qui a une autre langue maternelle mais qui est invité à s'exposer dans une autre langue, il a beaucoup de possibilités [comme bilingue] qu'il laisse inexploitées, ainsi que

³²⁵ Nous renvoyons le lecteur à l'extrait (DW_AO495)

beaucoup de problèmes en oppressant cette langue [maternelle] à cause d'un cadre scolaire où l'on souhaite être accepté... C'est ce que j'ai compris moi » H2 et H211

Concernant l'H22/H221/H222 dans les entretiens collectifs il y a des indices qui nous montrent que les enseignants observent les langues et d'abord leur langue maternelle qui semble aussi inconnue que les langues non familières. R/i nous dit :

« En général, ça m'énervait les grecs et le grec, [...] et je commence à réfléchir qu'est-ce que cette langue que je parle ? Finalement, elle est belle cette langue. Très belle ». H21 (DW_AO 353).

Les compétences métalinguistiques semblent avoir une importance particulière dans les projets de certains enseignants plus que pour d'autres qui s'intéressaient plutôt à un équilibre entre les deux côtés langue et culture. Nous considérons que l'intérêt est d'abord personnel et cela apparaît lors des entretiens et des analyses que les enseignants entreprennent avant et après leurs interventions.

Toutes les interventions d'Agg/i (DW_AO 358), de V/o, de V/s, de R/i, les propositions et les idées que les autres membres du groupe proposent sont dans la direction de la sensibilisation aux stratégies métalinguistiques et inter-compréhensives. (DW_AO 495, DW_AO 514-517, DW_AO 354, DW_AO 358, DW_AO 359, DW_AO 360, DW_AO 419-421, DW_AO 475-479).

V/i évoque souvent ces compétences dans notre entretien terminal :

« Par cette formation nous avons ressenti une stimulation importante pour changer nos pratiques didactiques et nous élargir au plurilinguisme ainsi qu'à d'autres façons plurimodales, et plurilingues...nous l'avons essayé...nous avons vu les interactions, les ponts parmi les langues, H223... par la comparaison, les ressemblances et les différences entre les langues nous avons compris qu'il y a des compétences métacognitives dans ce domaine et nous avons essayé de les appliquer de façon implicite dans la classe ».

Dans l'entretien terminal V/o, concernant sa relation avec la langue après la formation reçue dit : *« Ma relation avec la langue a changé car avant je ne*

m'intéressais pas aux langues que je ne connaissais pas. Par exemple j'écoutais une langue étrangère et n'y faisais pas attention... Maintenant, je vois que quand j'écoute une langue ou quand je (la) vois écrite j'essaie de trouver des ressemblances. De plus, lorsque je traduis un mot et je le traduis dans une langue j'essaie de trouver les points communs, les racines communes ».

La préparation de l'intervention a montré aussi une mobilisation de la part des enseignants à trouver des sources, à chercher, à demander, à se renseigner.

V/o (419-421)

« J'avais essayé d'écrire le vœux en russe. J'avais demandé à ma voisine qui est rapatriée, elle me l'avait écrit et moi je cherchais sur mon ordinateur le texte... ».

Par notre observation dans leur classe nous pourrions affirmer que toutes les enseignants-intervenants ont profité de leurs relations, de leurs connaissances pour trouver des informations nécessaires ; dans ce cadre là ils ont invité des enfants dans leur classe, ils ont essayé d'exploiter le capital linguistique de leurs élèves, de profiter de leurs savoirs.

Pendant la phase des préparations pour l'intervention dans les classes une des enseignantes qui résistait à chercher dans les différentes sources électroniques a pris la parole **H2233**

« Donc, j'ai commencé à rechercher dans Wikipedia... ».

La même enseignante qui était selon son profil assez timide, elle a conseillé dans l'entretien collectif 514-517 :

« Le reste des informations [sur les langues non familières] un autre collègue me l'a donné, [les informations étaient écrites], il faut c'est-à-dire demander à l'un et à l'autre collègue, s'il peut trouver [les informations] et s'il les trouve, tu les as ».

Nous transmettons ici un extrait de la communication de V/s au groupe lors qu'il racontait la préparation de sa première intervention. Afin de trouver les noms de ses élèves aux langues de leur origine V/s a cherché lui même dans différentes sources:

V/s: « Oui, j'ai trouvé leur nom dans les archives de l'école, dans les actes de naissance. Je demandé R/a de me dire les noms en français... ».

Ce qui est intéressant dans le discours de V/s c'est la source d'information qui est assez originale à notre avis. Cela montre une stratégie de sa part.

H3 La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues donne aux enseignant(e)s le plaisir de pratiquer des activités plurilingues dans leur classe
Indicateur.

H.3.1 Ils/elles participent eux/elles aussi en tant qu'élève et partagent la même curiosité que leurs élèves devant une langue étrangère (changement de comportement).

H.3.2 Ils/elles se sentent le plaisir d'improviser des interventions et de produire du matériel.

Nous considérons important pour l'implication de l'enseignant³²⁶ le plaisir dans son travail. Il s'agit d'après notre observation d'une motivation de premier ordre qui favorise l'engagement chez les formés; le plaisir qu'ils ressentent lors des activités de l'Eveil aux Langues, ainsi que le plaisir qu'ils tirent de leur participation au travail expérientiel des ateliers ont contribué de plus à une meilleure coopération du groupe.

Prise dans l'*Evaluation finale de la formation*

Cette démarche me donne un plaisir personnel				4	5
--	--	--	--	---	---

La joie a joué son rôle dans le changement de l'attitude de V/s envers l'Eveil aux Langues, ainsi que de G/s, d'Agg/i, de V/i. Dans sa première *Autobiographie professionnelle réflexive* V/s remarque que la classe est forte « *lorsqu'il y a des savoirs indispensables, d'intérêt et des bonnes relations entre les enfants* ».

A la fin de la démarche V/s écrit qu'une classe est forte « *lorsque les enfants sont **heureux**, ils réussissent ce qu'ils font, ils s'aiment, tout le monde est bien venu* ». Dans le même questionnaire, V/s au début de la formation considère le rôle de l'enseignant envers ses élèves « *important pour l'apprentissage mais aussi pour l'estime de soi* ». La deuxième fois V/s remarque : « *Le rôle de l'enseignant est plus émotionnel* ».

Dans le même questionnaire Th/a. relate que la classe est forte « *lorsqu'il y a cohérence et relation entre les enfants...* ». A la reprise du questionnaire l'enseignante écrit : « *Lorsque tous les membres sont heureux* ». Nous ne savons pas finalement si les enseignants ont changé, ce qui nous intéresse au niveau de représentations au moins ce sont les choses dans lesquelles ils investissent.

³²⁶ Voir aussi plus haut concernant le contenu de la formation, ainsi que dans le ch. *Vers la quête de la Méthode*.

Après son expérimentation, la disposition de V/s envers les enfants a changé ; il est devenu plus participatif, il se réjouissait lors des activités de l'Eveil aux Langues, il partageait la joie des enfants. Les vidéos que nous avons pris lors de son intervention nous offre un matériel précieux dans ce sens là. Il semble que la joie débarrasse l'enseignant de son angoisse, de ses doutes, de ses propres conflits intérieurs.

Le même esprit exprime M/e dans son entretien terminal :

*« Je voyais les enfants, comment ils observaient, comment ils étaient **heureux**. La langue est magique, cette diversité... Ici, les enfants étaient actifs... c'était comme une fête, quelque chose comme ça, les enfants,... ».*

Dans notre entretien terminal R/i (DW_AO 547-560) affirme :

« Si on ne prend pas de plaisir personnellement, on ne fait pas [Eveil aux Langues] »

Concernant l'H31 dans les entretiens collectifs nous avons plusieurs indications qui nous montrent la même curiosité pour les langues, le même enthousiasme devant l'inconnu. La discussion se déroulait autour de l'intervention des collègues.

G/s a dit : *« Moi, j'apprenais avec les enfants »* DW_AO 475-479.

A/i avait commenté : *« Probablement, cela ne nous serait pas tellement **agréable** si nous n'y mettions pas notre âme ».*

Dans une de ses interventions Agg/i qui avait invité une mère nous dit : *« Moi, je participais comme un enfant. La mère **nous** a expliqué comment jouer... nous avons regardé et puis **nous** avons joué... ».* DW_AO 356

G/s dans notre entretien terminal dit :

« Je voyais [lors des interventions] que je n'étais pas moi, l'enseignant seulement, mais dans ma tête, j'étais l'élève dans la classe, c'est-à-dire comme les enfants qui voyaient pour la première fois quelque chose ». (DW_AO 543)

Dans l'entretien collectif (427-432) nous avons un dialogue entre les enseignants à l'occasion d'une activité que G/s avait fait sur l'arabe et l'hébreu. Les enseignants observent avec surprise le sens de l'écriture.

V/i : *« Bizarre que (les juifs) écrivent à l'envers ».*

R/i : *« Nous, pourquoi nous écrivons dans ce sens ? ».*

Après l'écoute de la langue juive et les commentaires qui ont été faits V/s dit :
 « *En tout cas, regarde ce qui est intéressant pour nous...* ».
 V/i : « *Très. Je me demande... je ne crois pas à ce que je vois* ».

Les enseignants voient l'arabe sur le tableau et G/s dit :
 « *Alors, les arabes, ils font tout à l'envers ?* »
 R/i : *Pourquoi tu dis ça, c'est en relation avec nous.*

Concernant l'H32, nos données sont pleines de vidéos, des enregistrements, des communications où les enseignants prouvent leur compétence à construire du matériel et l'adapter à ce qui existe déjà de manière créative et féconde. Dans l'entretien terminal V/s suggère d'enrichir le matériel de l'Eveil par ses interventions dans la classe. « Je l'ai déjà enrichi... ».

H4 La rencontre avec le matériel d'Eveil aux Langues conduit les enseignant(e)s rencontrer différemment les élèves et leur milieu familial.

Indicateur

H4.1 L'enseignant/e perçoit différemment le rôle des parents dans l'apprentissage des enfants de sa classe et veut les impliquer dans le processus

H 4.1.1 Le matériel de l'Eveil aux Langues lui offre les conditions et les idées de le faire.

Le rôle du milieu parental apparaît de plus en plus important et actif dans la bibliographie contemporaine³²⁷ ainsi que dans les programmes Européens (CELV) qui mènent une politique intégrative. Dans nos entretiens collectifs au début de la formation, les enseignants manifestaient souvent leur pénurie en outils afin d'impliquer les parents dans le processus d'apprentissage de leurs élèves. Nos enquêtes précédentes nous ont montré une présence plutôt folklorique des parents allophones à l'école ; sous prétexte des problèmes de langues les parents restent silencieux et hors du processus académique de leurs enfants.

Vers la meilleure intégration des enfants des familles migratoires à l'environnement scolaire ou des familles issus de communautés minorisées				1	9
---	--	--	--	---	---

³²⁷ Voir le DVD de Hélot : Raconte - moi ta langue.mht

Lorsque nous avons commencé les interventions dans les classes, les enseignants ont commencé à s'approcher des parents d'une manière différente :

V/s nous dit (413-418) :

*« ...Ce qui compte pour moi c'est de changer mes pratiques didactiques. Faire la leçon différemment tous les jours. Le fait que la petite fille qui parle turc, a levé sa main en maths..., pour la première fois, et que [toute l'année] elle n'avait pas parlé, sauf deux ou trois fois, **cela dit beaucoup de choses**. Je pense qu'une des raisons est le fait que l'autre élève turc a parlé en turc et que j'ai parlé **avec ses parents** ». H4*

Après une année de travail dans sa classe l'enseignant n'avait pas conscience du fait que les parents peuvent éventuellement influencer les performances de son élève à travers leur politique linguistique familiale³²⁸.

*« Je pense que ses parents lui disent de ne pas parler... ils cachent le fait qu'ils parlent turc...**Cela vraiment m'intéresse** Et cela a commencé par ce que nous faisons ici [dans la formation] ; par ce que tu as dit [la formatrice] que civilisation/culture c'est aussi lorsque deux hommes qui se rencontrent font une relation. Le fait que cela [l'approche] est tellement ouvert, moi, ça me va ».*

Il est clair que le programme de l'Eveil aux Langues se base pour V/s sur les relations et nous pourrions lier cette phrase avec l'axe 2 et l'H2 où nous soutenons qu'un type de formation, relationnel et dynamique à l'Eveil aux Langues peut aider l'enseignant à mieux gérer les conflits inter et intragroupaux dans le milieu social de l'école.

Le commentaire de R/i a à faire avec le changement d'attitude globalement chez l'enseignant avant de se rencontrer avec les autres.

« Ce que j'ai remarqué, c'est que les enfants de la Russie qui écoutaient leur langue, ils prenaient sans cesse la parole ; après c'était les albanais et puis, ils suivaient les autres langues. Cela reflète la force du pays et la façon dont les parents passent [cette image] aux enfants ».

L'enseignante trouve l'occasion d'insérer la question des politiques linguistiques familiales. Toute une discussion en a découlé.

Le changement d'attitude envers les parents apparaît à notre avis dans la comparaison des réponses d'Agg/i dans son questionnaire *Autobiographie professionnelle, réflexive*. A la question *Qu'est-ce que vous conseillerez à un(e) nouvel(le) enseignant(e) qui entre dans une classe plurilingue ? La première fois*, l'enseignante nous répond « Etre ouvert, clairvoyant, flexible. Il faut essayer de démontrer la

³²⁸ Voir la thèse de Ioannitou, G. : « La politique linguistique des familles grecques ».

diversité et la faire utiliser par tous les élèves, de façon créative ». Après une année et demie elle dit : « *Etre ouvert et **approcher les parents des enfants*** ». Il est évident que dans sa première réponse nous avons le cas d'un professeur seul et tolérant alors que dans la deuxième réponse nous voyons une enseignante active, ayant bien précisé ses relations avec le milieu parental de la classe.

Th/a. aussi dans son questionnaire *Autobiographie professionnelle réflexive* présente une différence remarquable dans ses réponses. Première réponse à la question « *Comment concevez-vous le rôle de l'enseignant face à ses élèves ?* » Elle dit alors « Collaboratrice-conseillère ». Sachant le profil de Th/a enseignante dans des classes spécifiques et psychologue, cela s'entend être normal. Pourtant à la reprise du questionnaire elle écrit : « **Collaboratrice** ».

Dans les entretiens collectifs les interventions de Vas/s et de Ag/i avec l'implication visée de la mère et de la sœur d'une élève sont beaucoup discutées par le groupe qui a analysé le processus, a contribué à la préparation de l'intervention et a fait ses remarques concernant la régularisation de la démarche (413-418).

La façon dont Ag/i parle est aussi intéressante :

« *Je pense que l'Eveil aux Langues, la réalisation de projets pareils changent la relation que nous avons avec les enfants. H4. Evidemment la relation change avec les parents aussi car tu les impliques de façon significative, comme tu as besoin de leurs informations...* ». H41

Entretien terminal

Agg/i le 3 Avril 2009 (356), a commencé les activités en classe:

« *J'ai choisi les chansons de jeu ... Il y avait **une phase de préparation** avec une mère hongroise... je l'ai fait venir pour **nous apprendre** à jouer le jeu. Moi, **je participais** comme un enfant...* ».

Les expressions à notre avis sont parlantes de l'implication fonctionnelle de la mère et de son rôle actif dans le processus de l'apprentissage des petits enfants.

Plus bas : « *J'ai fait accepter une mère albanaise de prendre un congé et de venir jouer elle aussi une chanson de jeu* ». Agg/i parle toujours à la première personne du pluriel ce qui montre qu'elle participe comme membre du groupe des enfants « *...nous avons trouvé un lien entre la chanson albanaise et la chanson grecque. Je me suis assise avec les enfants et la mère, elle nous l'a montrée, nous l'avons jouée et finalement nous avons constaté...* ».

Dans un autre cas Agg/i (358) lorsqu'elle partage son vécu dans la classe et raconte la préparation d'une de ses interventions dit :

« J'ai demandé à la mère de l'élève [dont nous allons travailler la langue par une chanson hongroise] de nous fournir par Internet la chanson, ce qu'elle a fait : elle nous l'a apporté en CD... ».

V/s a préparé deux interventions qu'il a réalisées avec R/i. Afin de gérer le plurilinguisme de sa classe il a invité une mère russe et la sœur aînée d'un de ses élèves. (503-505 et 496 préparations des activités). La mère a travaillé un texte russe-grec, alors elle a analysé des phrases russes, leur structure et leur discrimination phonétique en fonction des phénomènes que l'enseignant travaillait avec sa classe. L'intervention avait des éléments sur la langue et la culture russe et grecque à la fois en faisant des ponts avec les autres langues de la classe. Il y a des vidéos et des photos ainsi que l'observation de la formatrice. De plus, le travail de la sœur aînée a été fait sur la comparaison entre trois langues, la langue russe, grecque et anglaise, à la lecture d'un texte littéraire.

V/i dans son entretien final dit :

« Maintenant, si je rentre dans ma classe, ... je donnerai plus d'importance à l'origine nationale des élèves, j'essaierai de collaborer avec les parents un peu mieux et de manière plus constructive ». H 41(565).

H5 Un matériel comme celui de l'Eveil aux Langues aide l'enseignant réservé envers les langues à avoir plus de confiance en soi devant les langues.

Indicateur

H5.1 Il/elle a confiance en ses propres capacités à accomplir des tâches portant sur des langues qui ne lui sont pas familières.

H5.2 Il/elle veut apprendre des langues étrangères.

Par cette hypothèse nous avons essayé de travailler sur la zone d'ombre que les enseignants en formation ont avouée, ont esquissée, nous ont confessée. Les

sentiments de réserve, de stress sont dus surtout à la peur de l'enseignant d'être devant la terre inconnue d'une autre langue³²⁹. Du moins, c'est ce qu'ils nous ont dit. Ici, les entretiens, ainsi que la comparaison entre le premier questionnaire et sa reprise à la fin, pourraient nous être utiles.

Pour nous les attitudes positives que l'affirmation éventuelle des sous-hypothèses préconise seraient les indices d'une récupération.

A la lecture des profils des enseignants de notre échantillon final, nous avons l'occasion de constater que les enseignants avouent une réserve envers le plurilinguisme. Leurs réponses au début de la formation étaient stéréotypées ; pour eux la notion de la langue étrangère dans nos premiers échanges renvoyait surtout à une langue dominante. Agg/i, nous a exposé à plusieurs reprises la peur qu'elle ressent avant la formation à l'Eveil aux Langues, face aux langues, ainsi que la thérapie de *son souci* envers les langues étrangères.

Nous sommes témoin de sa participation au 3ème congrès Edilic où elle a représenté le travail du groupe dans une langue qu'elle maîtrise très peu. Elle a affirmé devant un public de spécialistes que notre formation l'a débarrassée de ses peurs en langues étrangères. Des affirmations pareilles, à diverse intensité nous les trouvons dans le discours de Agg/i, de G/s, de V/s.

L'H5 se lie aussi avec l'H2 car, comme V/a qui est enseignante linguiste nous a dit « *La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues m'a fait aborder les langues de façon différente, plus approfondie* ». (*Questionnaire d'Evaluation formation final*). Nous avons choisi de valider cette hypothèse surtout par l'observation de la formatrice qui a suivi le parcours des enseignants après leur formation et dont nous avons parlé dans leur profil.

Concernant l'H5 :

G/s dans notre entretien terminal, concernant ses buts pédagogiques concernant les langues nous répond :

« *En général, ne pas avoir peur de l'inconnu, chercher l'inconnu. Si on le cherche comme un jeu on pourrait l'approcher plus facilement. L'attitude est très importante, la motivation* ».

Nous considérons qu'une telle affirmation de la part de l'enseignant envers les langues non familières est significative de la façon dont il gère son angoisse devant

³²⁹ Mêmes constatations que nous trouvons dans la recherche de Macaire, ainsi que dans la formation donnée au cours du Programme EVLANG.

les langues. Nous considérons qu'une telle phrase de sa part prend plus signification après ce qu'il nous a déjà dit à propos de la peur que lui provoquent les langues.

Dans l'entretien terminal R/i nous dit :

« J'ai l'impression qu'on s'arrête d'avoir peur. Tu arrêtes d'avoir peur des langues, de dire, moi, cela je ne peux pas l'apprendre ». H5

M/e aussi dans l'entretien final nous dit :

« Tout d'abord, [l'innovation] cache quelque chose en moi, les pas que je fais en moi, j'ai commencé à dépasser le complexe envers les langues car je m'élève dans cette culture. C'est difficile d'apprendre une langue étrangère et comment l'apprendre »

Comme observatrice nous soulignons le fait qu'après notre formation M/e a commencé à faire du français, elle est allée en France pour suivre le Master « Didactiques du plurilinguisme et politiques linguistiques éducatives ».

Pour Agg/i aussi la rencontre avec Eveil aux Langues a été significative. Dans son entretien terminal elle nous dit :

« J'ai une peur avec les langues et je fait tout ce que peux pour la dépasser. Quand j'avance je n'en parle pas, mon mari P... me dit que je suis une autre ».

V/s: *« Comme je suis impliqué dans le programme, j'ai une motivation maintenant pour les langues, je n'en ai pas peur ».*

H51

Encore une fois G/s dans son entretien final à propos des langues dans l'Eveil aux Langues nous dit :

« La différence maintenant est que je n'ai pas peur d'affronter mes problématiques concernant l'objet. Je peux les affronter plus facilement. Il y a en général une peur envers cet objet ».

V/s lorsqu'il a commencé à réaliser des activités de l'Eveil aux Langues relate dans un des entretiens collectifs (496) :

« Giassar, le turc, un jour que je voulais enseigner le son [th] [en leur montrant un objet] il m'a dit le nom de cet objet en turc. Moi, je pourrais garder ce mot, mais

avec la pensée de ce temps là je ne pouvais pas [le mettre en activité]³³⁰. Tu comprends ? Maintenant, je pense... Jamais ce ne sera plus la même chose ».

Et R/i (514-517), après son intervention dans la classe de V/s elle nous dit : « Il m'a impressionné, lorsque nous présentions l'écriture du « Joyeux anniversaire » dans des langues différentes, nous l'écrivons moi et V/s sur le tableau. Moi, je suis arrivée à écrire en arabe et me demandais comment je pouvais écrire tout ça ? V/s a écrit l'arménien avec telle aisance ».

H52

Pour l'H 52 nous considérons que dans notre entretien final V/o nous fait penser que l'intérêt pour apprendre les langues est encore plus favorisé :

« J'aimais toujours apprendre une langue étrangère, mais je ne pouvais pas la faire. Maintenant, si j'avais le temps je voudrais en apprendre le plus possible ».

H6 Une formation à l'Eveil aux Langues crée chez les enseignant(e)s des sentiments de militantisme.

Indicateur

H6.1. L'enseignant(e) développe une plateforme déontologique, pédagogique et didactique concernant la gestion de la classe plurilingue.

H6.2 Une formation à l'Eveil aux Langues lui donne les critères pour percevoir les politiques linguistiques qu'il est fort probable qu'il/elle ignore et se positionner.

H6.3. Il est fort probable que la participation au courant pédagogique de l'Eveil aux Langues donne aux enseignant(e)s un accomplissement de leur identité socioprofessionnelle.

Il se peut que l'hypothèse H6 recoupe les deux grands axes de nos hypothèses à la fois : professionnalisation d'une part et coopération et engagement social d'autre part. Au début de la formation, des discussions et des enquêtes menées auprès des enseignant(e)s Grec(que)s ont montré que les enseignants ressentent un conflit entre les demandes de leur identité socioprofessionnelle et les diverses formations plutôt théoriques et lacunaires. (entretien 350, 360, 419-421, 447-451, 398, 400).

³³⁰ Comme observatrice, je paraphrase un peu l'énoncé car elle ne peut pas être compréhensible dans le texte transcrit.

Il est vrai que cela a créé une réserve pendant un certain temps pour certains membres de l'équipe quant à l'efficacité de l'innovation dans les situations immobiles de l'école. Cette posture a changé grâce à l'expérimentation des enseignant(e)s sur le matériel de l'Eveil aux Langues et la motivation qu'ils ont ressentie grâce aux réactions positives des élèves.

Ce sentiment d'accomplissement c'est ce qui a créé chez eux l'engagement ainsi que le fait que le type de formation, dynamique, relationnelle et participative a travaillé sur la double direction du militantisme : agir et changer.

Dans notre entretien final (532) V/o à propos de notre question, si elle considère l'Eveil aux Langues comme mouvement social relate :

« Quand nous écoutons tout ce qui se passe avec les immigrés, qu'ils les chassent... ».

V/i à la même question répond :

« Par l'Eveil aux Langues, je voudrais [aider] faire qu'une société plurilingue interagisse au profit de groupe. Je crois que c'est ça [pour moi] ».

Une des phrases clefs dans le changement des représentations des enseignants nous trouvons à notre avis dans l'entretien collectif (400). R/i relate :

« La question est, nous, ici, si nous pouvons fonctionner, car ce n'est pas du tout sûr, tout ce que nous faisons, toute cette mutation entre nous, c'est une partie de la formation à long terme, qui peut être hors du cadre qui définit les règles sociales et les systèmes politiques en vigueur ; or, comment nous pouvons avancer [l'innovation], en faisant un réseau et en mettant des bombes aux assises du système ».

V/s dans son entretien final nous dit : *« J'étais toujours engagé et maintenant encore plus ».*

A/i dans son entretien terminal parle avec ferveur des effets de l'Eveil aux Langues pour l'éducation civique des enfants. L'air de son discours révèle à notre avis un engagement :

« Je pense qu'on peut fonctionner comme un catalyseur, je veux dire qu'on peut faire bouger l'opinion de toute une société, cette défiance envers l'étranger, le différent. Si un enfant change d'opinion, cet enfant lorsqu'il va devenir adulte... si on peut changer la représentation, le regard de Nicolas et de Dimitris, comme adulte il va agir différemment ».

On considère qu'un aspect du militantisme que nous évoquons dans l'H6 parle d'une des compétences à développer chez l'enseignant : la gestion de la complexité d'une innovation. Dans ce sens l'H6 recoupe l'axe 2 ; cela veut dire que pratiquer une innovation exige des initiatives de la part de l'enseignant face à son milieu scolaire, face à ses collègues, aux parents.

Il faut aussi disposer un haut sens de politique linguistique éducative afin de concevoir les buts et les visées des réformes et le contenu de manuels. Dans ce sens là, une plateforme déontologique, un nouveau modèle pédagogique et une sensibilisation aux politiques linguistiques sont recherchés. Dans ce sens là l'H6 recoupe aussi l'H7.

Dans son entretien terminal R/i nous dit :

« Les enseignants ont un problème, ils ne se renseignent pas idéologiquement et philosophiquement. C'est pourquoi il est tellement significatif de discuter de choses pareils. Faire du plurilinguisme ou non c'est un outil, le plurilinguisme est un outil, il est fondé sur une base philosophique ». (entretien 547-560).

V/i (entretien 424) dans un entretien collectif à propos de l'Eveil aux Langues et sa plateforme déontologique dit :

« Peut-être, qu'il rassemble tous les cadres préexistants, les cultures de tous les enfants et à travers cette diversité il essaie de faire quelque chose de nouveau... Une nouvelle synthèse, qui contient tout le monde ».

Dans un entretien collectif (entretien 475-479) lorsque nous parlons des savoirs et des compétences dans l'Eveil aux Langues M/e adressée à la formatrice surtout pose le grand problème que nous avons souvent rencontré au début de la formation et qui constitue généralement une discussion entre les enseignant/es Grec/ques.

« J'ai lu ce que tu m'as donné et qui a renversé un peu mon attitude. Un dilemme que je portais toujours et que beaucoup de collègues portent finalement... Il s'installe un esprit technocratique dans l'Education qui s'inscrit dans l'idée de la productivité et de la performance... Il y a une négation en général, que j'avais moi-même, idéologiquement en partie, si tu veux... mais en étant dans l'impasse d'un enseignant traumatisé, qui n'a d'autres sorties, je dois, au moins commencer à spécifier ce qu'on appelle capacités/compétences de transmettre certaines choses... ».

Dans son *Autobiographie professionnelle réflexive* G/s nous laisse voir une approche pédagogique issue probablement de son expérience avec l'Eveil aux Langues. Dans

un premier temps il répond que « *la socialisation des enfants aide l'humour et l'approche de l'enseignant qui descend au niveau de l'enfant* », alors qu'à la reprise du questionnaire ce qui est important ce sont : « *la collectivité, la coopération et les règles de l'équipe* ».

Ce qui est important pour nous c'est que l'approche de l'esprit coopératif dans les interventions des enseignants telle qu'elle est apparue dans les entretiens collectifs se lie avec l'H31 en apportant un nouveau mouvement dans la pédagogie coopérative. L'enseignant se situe comme membre de l'équipe. Le témoignage de son approche arrive de la part de A/i (475-479) lorsque G/s partage son expérience avec le groupe en montrant sa vidéo.

Mais le témoignage arrive aussi de façon indirecte lorsque G/s dans son entretien terminal, relatait une de ses interventions a dit :

« Par exemple,... dans le matériel les Jours de la semaine nous avons mis les maths, nous avons travaillé sur les pourcentages, sur la moyenne, sur les pourcentages de réussite sans y avoir de concurrence... ».

La remarque de G/s affirme une impression qui se manifeste généralement lorsqu'il parle de son expérience de l'Eveil aux Langues. En même temps nous avons l'affirmation de l'H72.

Selon nos observations une approche nouvelle pour la classe est réalisée par V/s (voir 495, p.13) et cela apparaît clairement dans ses vidéos.

Dans le questionnaire *Evaluation finale de la formation* V/s nous fait ses commentaires libres :

« Dans l'éducation coopérative, comment on enseigne, à savoir avec des groupes, car je voudrais savoir plus de choses là-dessus, je voudrais pouvoir gérer plus facilement, savoir toutes les façons qui existent. Aussi, sur l'organisation de projets, comment faire travailler les enfants en cherchant et en s'expérimentant, encore et enrichir tout ça ».

V/s ... *« Ce n'est pas que je ne les savais pas, mais ce sont des choses dans lesquelles je voudrais m'améliorer. Je voudrais c'est-à-dire enseigner seulement comme ça, ne plus enseigner avec le maître au centre ».*

F : *« Alors qu'au début ta classe fonctionnait différemment ».*

.V/s : *« Généralement j'enseigne avec l'enseignant au centre ».*

La première fois qu'il s'est référé à l'approche coopérative dans sa classe c'était lorsqu'il a partagé son expérience de son intervention avec le groupe (495). Là, il nous avait dit :

« La première activité c'était avec l'alphabet grec, dit Réa, nous avons mis les groupes à s'asseoir et collaborer pour écrire l'alphabet. En général cela avait un intérêt car c'était la première fois que nous nous sommes assis en groupe. J'ai aimé le fait qu'ils ont tous travaillé et pas de la même façon, c'était ça l'important/le beau ».

V/i analyse, elle aussi, la pédagogie que, selon elle l'Eveil aux Langues lui a transmis : « *des modèles coopératifs, expérimentiels avec des activités plurilingues* ».

R/i aussi dans son Autobiographie montre une différenciation. La langue pour elle constitue « *une partie de son identité* » alors qu'après la rencontre avec l'Eveil aux Langues, la langue constitue pour elle « *une manière d'être, d'exister* ».

A notre avis l'Eveil aux Langues présente pour R/i des perspectives existentielles, la langue est vécue comme une manière d'être. Nous considérons qu'une telle expérience valide l'H2 mais aussi l'H61 car elle offre à l'enseignant de nouvelles perspectives déontologiques et pédagogiques.

Concernant les critères que les enseignants semblent avoir construits nous avons suivi leurs échanges lors des congrès et nous avons enregistré les échanges qui ont pris lieu entre un professeur linguiste et nos enseignants sur des sujets de didactique de langue dans une classe plurilingue.

Il y a des extraits qui montrent que les enseignants de notre recherche-action développent un répertoire notionnel sur les politiques linguistiques et revendiquent des changements. La comparaison entre les réponses des enseignants au questionnaire *Autobiographie...* et celles dans sa reprise, pourrait affirmer nos constatations.

L'enjeu de cette formation a été dès le début la formulation par chaque enseignant d'une théorie personnelle et collective à la fois sur la pédagogie interculturelle incluant les langues et les cultures.

Le questionnaire Evaluation formation finale inclut la question :

Vers les politiques linguistiques-éducatives qui déterminent notre action dans la classe				1	4	4
--	--	--	--	---	---	---

Dans les commentaires libres V/i souligne sa volonté « *de guider les politiques éducatives existantes en direction du plurilinguisme...* ».

Pour M/e, dans ses commentaires, le problème des politiques linguistiques semble être crucial car elle s'engage à « *démontrer les mauvaises politiques et à travailler sur de nouvelles perspectives* ».

L'accomplissement de leur identité socioprofessionnelle se pose souvent surtout après l'intervention des enseignants et leur vécu dans la classe. R/i, une enseignante qui apparaît dynamique dans son profil, lors d'un entretien collectif nous dit :

« Il y a de grandes perspectives [avec l'Eveil aux Langues]... il ouvre un autre monde par rapport à ce qu'on est habitué ».

Entretien terminal

Formatrice : *« Quel est à ton avis la signification profonde de l'innovation ? Qu'est-ce qu'il se passe avec cette innovation ? ».*

V/s : *« A la nécessité à laquelle elle répond cette innovation et chaque innovation, c'est l'impasse dans laquelle se trouve l'enseignant, lorsqu'il essaie d'enseigner avec des façons traditionnelles. Il se trouve dans l'impasse et tout ça lui offre des issues/des passages ».*

F : *« Une des mes questions personnelles, au début tu avais le souci de l'efficacité d'un engagement. Au lieu de s'engager dans une formation, est-ce qu'il n'est pas plus efficace de s'engager ailleurs ? Est-ce bien ça ? Je crois qu'au début nous avons eu pas mal de discussions ».*

V/s : *« Ecoute, les formations, en général, elles ne te changent pas ... Je veux dire que si c'est seulement de la théorie, s'il n'y a pas l'interaction, s'il n'y a pas l'action-réaction et la mutation, c'est-à-dire s'il n'y pas de vécu ».*

F : *« Alors, l'enseignant, pour ne plus avoir de souci, ce qui lui manque c'est le vécu... ».*

V/s : *« Pour moi, mais maintenant c'est fait ».* Entretien 364

H7 La formation à l'Eveil aux Langues conduit les enseignant/es à vouloir changer leur modèle didactique.

Indicateur

7.1 La formation à l'Eveil aux Langues donne à l'enseignant(e) un ensemble d'outils et de notions pour travailler plus efficacement le DEPPS / APS (Programme interdisciplinaire unifié).

7.2. La formation au matériel de l'Eveil aux Langues conduit les enseignant(e)s à vouloir aborder les actions transversales dans le programme réformé (telles que l'interculturel, l'interdisciplinarité et la pédagogie des littératies multiples) à travers les langues.

H7.3 La formation au matériel d'Eveil aux Langues conduit les enseignant(e)s à vouloir développer plus systématiquement les stratégies d'apprentissage de leurs enfants, à savoir les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives, les stratégies socio-affectives.

H7.3.1 La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues conduit les enseignant/es à utiliser des activités de grammaire métalinguistique, insérer des textes plurilingues (littéracie plurilingue) et multimodaux.

H7.4 La rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues sensibilise les enseignant(e)s à une éducation interculturelle au sens plus large qui contient aussi les langues.

L'H7 se réfère à certains principes méthodologiques qui recourent la réforme grecque, à savoir l'interdisciplinarité, la méthode du projet, le développement de la compétence apprendre à apprendre, le développement de la compétence interculturelle. Suite au cadre théorique de l'Eveil aux Langues les principes d'action de la formation à l'innovation sont convergents aux principes méthodologiques de la réforme.

Pour celui qui s'occupe de la formation des enseignants Grec(que)s les principes de la réforme constituent un terrain contestable, une zone d'ombre que l'expérimentation à l'innovation a mieux précisé. Par la question suivante nous avons voulu voir comment l'enseignant(e) Grec(que) conçoit son programme scolaire lorsqu'il/elle rencontre une innovation.

La convergence pédagogique et méthodologique est affirmée à plusieurs reprises. Dans le questionnaire *Evaluation finale* de la formation ainsi que dans l'entretien terminal les enseignants nous ont parlé de cette convergence :

V/o qui est une enseignante de l'éducation spécifique dans son entretien terminal dit :

« Oui, je l'ai déjà dit, je pense, qu'il y a convergence entre les buts de l'Eveil et les buts du Programme analytique. ... L'éducation interculturelle dans le programme coïncide avec les buts de l'Eveil ».

G/s, lui aussi il affirme cette convergence dans son entretien terminal : *« Oui, absolument ».*

R/i dans son entretien terminal nous dit :

« Avec notre projet, oui, pas de doute, tout ce qu'on appelle « éducation langagière » à la maternelle, on pourrait la travailler comme on travaille à l'Eveil aux Langues ».

V/s, dans son entretien terminal a aussi concédé au fait de la convergence.

Le questionnaire *Evaluation finale* de la formation inclut certaines questions qui montrent généralement les tendances des enseignants vers de nouveaux modèles didactiques, au moins leur problématisation.

A propos de l'innovation

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes?

1 : pas d'accord du tout

5 : tout à fait d'accord

Vous êtes invité(e)s à commenter vos réponses

Vers des modèles plus radicaux d'enseignement dans la classe			2		8
---	--	--	---	--	---

A/i pense que comme innovation l'Eveil aux Langues déplace l'enseignant « d'un modèle où le maître est le centre de la classe H7, (voir alors le scientisme et d'objectivisme H 11) vers un **modèle** plus ouvert, capable de produire de nouvelles choses».

G/s dans son entretien terminal à propos de son expérience didactique à l'Eveil aux Langues relate :

« Je crois qu'on pourrait faire beaucoup de choses. On pourrait changer l'enseignement en général dans la classe... ».

Les enseignants ensemble ont souligné le côté organisationnel dans leur matériel innovant. Il s'agit d'une des dimensions dans l'innovation qui les a fait apprécier cette innovation.

De plus pour G/s ce qu'il a vu changer en lui c'est qu'il se sent :

« ...plus libre envers le manuel, il peut être plus flexible, c'est-à-dire que le livre donne des consignes mais moi je pourrais finir en dix minutes et faire les choses que je veux, à côté, de la même valeur... ».

Il se peut que je ne puisse pas ignorer le texte, car je vais être examiné, mais il n'est pas nécessaire d'y donner tellement d'importance, je peux faire autre chose aussi. Offrir quelque chose aux enfants, pas seulement passer une année scolaire comme ça.

Son affirmation prend tout son sens pour nous comme observatrice qui a suivi son angoisse et sa problématisation face au temps qui coule dans les classes sans que la matière puisse suivre au millimètre près ce que les inspecteurs souhaitent : Des références que nous avons dans les entretiens collectifs : (348) « *Par rapport aux visées que nous mettons [dans le cours de langues] j'y ai pensé mais la plupart des fois on n'a pas le temps d'approfondir* »...

Les affirmations des enseignant(e)s demandent une meilleure précision de leur part au niveau des pratiques. Les questions qui suivent accompagnées de leurs commentaires libres ont essayé d'établir des liens entre l'innovation et la tendance éventuelle des enseignants à changer leur style didactique sur les axes que la réforme prévoit.

Les questions donnent la possibilité d'établir des liens entre l'innovation et la systématisation de la part des enseignant(e)s des stratégies métagrammaticales, métacognitives, malinguistiques chez leurs élèves. Elles donnent aussi la possibilité aux enseignants de s'exprimer sur l'utilisation des outils de type méta grammatical ainsi que sur les actions transversales comme l'interdisciplinarité et l'interculturel.

H71, H72, H73, H731, H74.

A propos de l'innovation

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes?

1 : pas d'accord du tout

5 : tout à fait d'accord

Vous êtes invité(e)s à commenter vos réponses

La formation à l'Eveil aux Langues me permet d'améliorer la qualité du contenu des activités du programme dans la classe				4	6
La formation à l'Eveil aux Langues me permet d'enrichir mes stratégies didactiques/m'a amené(e) à changer mon style d'enseignement				3	7
Cette démarche m'a amené(e) à modifier certains objectifs et contenus dans mes cours			1	7	2
Cette démarche favorise mon intérêt à utiliser des outils de référence (dictionnaire, grammaires, internet)				4	6
Cette démarche m'a aidé(e) à mettre en place des liens interdisciplinaires				6	4

M/e pense que le matériel a enrichit « *ses savoirs à propos d'un nouveau mode d'organisation* » H7.

M/e va souligner cette idée dans son interview finale. Là encore, elle reprend ses critères pour l'efficacité d'une innovation en disant que son attitude envers les formations a changé et qu'aujourd'hui elle souhaite voir comment un enseignant pourrait mieux organiser son matériel :

« J'avais une autre attitude envers les techniques de l'apprentissage, envers tout ce qui avait à faire avec le côté pédagogique des compétences... Maintenant je le revois, après des années et c'est quelque chose que je vais examiner, c'est-à-dire comment on peut organiser son matériel ».

La même remarque sur la compétence à mieux organiser son matériel nous trouvons à V/o, à G/s, à V/s et à A/i dans leur entretien terminal.

En relation avec les paradigmes, V/o dit :

*« Si je travaille avec un enfant qui a des problèmes de parole je pourrais me baser sur les objectifs de l'Eveil aux Langues, car ils sont analytiques ; c'est ce que j'ai aimé ».*³³¹

R/i (547-560) dans son entretien terminal nous dit « *La formation m'a donné un outil de plus pour l'organiser mieux peut-être [mon matériel]* ».

A/i trouve à l'Eveil aux Langues « *un outil qui l'aide à travailler plus efficacement le DEPPS* ».

M/e témoigne de cette affirmation dans son entretien terminal :

« On enrichit les connaissances sur un nouveau mode d'organisation du cours. Moi, j'ai vu les enseignants comme V/o. J'ai écrit les buts dans les domaines que tu avais précisés dans l'Eveil aux Langues. J'ai organisé un cours d'une façon telle que je n'avais jamais organisé avant ».

En ce qui concerne la deuxième question nous proposons de voir dans les commentaires des enseignants certains points sous une autre lumière. V/i dit que la formation à l'Eveil aux Langues lui permet d'enrichir « *... ses stratégies par la comparaison, l'identification ou non,...* » ; de plus, elle considère que dans l'Eveil aux Langues ce qui est positif c'est que « *... toute stratégie qui ouvre les activités [des manuels] vers les multilittéracies plurilingues basées sur les langues maternelles des élèves est acceptée, ainsi que la multimodalité des textes* ».

La remarque de V/i affirme ce que nous avons proposé comme indicateur de l'H7, à savoir que l'Eveil aux Langues donne l'opportunité d'enrichir et de mieux travailler

³³¹ Le programme pour les classes spécifiques fait partie du programme interdisciplinaire unifié.

les visées de DEPPS/APS par de nouveaux outils et de nouvelles notions. Dans notre chapitre concernant la réforme nous avons souligné le fait qu'elle favorise le courant des multilittératies critiques et la pratique de la multimodalité des textes.

V/i qui était en formation continue à l'Université Aristote à ce moment-là, suivait le cours correspondant et donc, nous pouvons dire qu'elle était sensible à un matériel qui pouvait lui donner l'occasion d'approfondir ces principes. Disons aussi qu'une des plaintes des enseignants que nous avons interviewés dans nos enquêtes précédentes c'était l'absence de matériel pour les approches innovantes de la réforme, à savoir, les principes des multilittéracies critiques.

De plus, V/i ajoute qu'*au niveau de compétences cognitives, il y a enrichissement par l'utilisation de plusieurs langues mises en comparaison...* ». Il apparaît que V/i relance le lien entre cet item et les hypothèses H73, 731 et 74.

Ce qui est remarquable c'est la série par laquelle elle développe sa réflexion et qui correspond à l'ordre de nos sous-hypothèses et dans un second temps son insistance à propos compétences métalinguistiques, métacognitives, restant fort convergente avec son profil de mathématicienne qui aime le raisonnement et le lien entre cause et effet.

La démarche concernant l'utilisation des outils métalinguistiques comme les dictionnaires plurilingues a commencé avec V/s (495) qui a fait des activités métalinguistiques et métaagrammaticales, ainsi qu'avec A/i et V/o. A/i dans ses commentaires libres considère que ce type d'outils a donné une nouvelle perspective à sa pratique. Nous n'avons aucune raison de contester cette confirmation puisque A/i, à la suite de notre formation et en collaboration avec V/o, a construit un dictionnaire plurilingue électronique adressé aux petits, en commun avec leurs élèves. A/i et V/o l'ont présenté au congrès.

Pour V/i, la rencontre avec ce type d'outil a déclenché le réveil de sa compétence métacognitive pour comparer, pratiquer la pensée réflexive et critiquer la comparaison des langues (par ses commentaires libres).

Dans les entretiens collectifs (495), V/s communique au groupe des activités du type activité métalangagière qu'il a organisées pour la première fois dans sa classe, ainsi qu' A/i, R/i et V/i dans l'entretien collectif (358), où apparaissent clairement la fréquence et la focalisation des enseignants grecs sur le côté métalinguistique de l'innovation.

L'entretien (514-517) nous montre clairement les activités métalinguistiques que R/i et V/s ont organisées en commun et l'utilisation du dictionnaire et de l'index alphabétique.

V/s : « *Le premier jour comme ils s'étaient assis pour la première fois en groupes, je leur ai demandé d'écrire l'alphabet en grec et ils l'ont fait. J'avais dit que cela m'a impressionné qu'ils avaient trouvé des façons différentes pour le trouver, ils ne le savaient pas tous par cœur. Une équipe a pris l'index, une autre, avait pris le dictionnaire...* ».

En même temps une discussion est née au sein du groupe qui essaie de définir le transfert des compétences d'un domaine à l'autre :

V/s : « *Je voulais qu'ils reproduisent l'alphabet tous seuls et ils comptaient les lettres de leur nom... ils faisaient des associations...* ».

V/a : « *C'est ce qu'on appelle transfert des compétences d'une langue à l'autre, des vases communicants, faire des associations d'une langue à l'autre et d'apprendre d'une telle manière* ».

R/i : « *Non, on peut utiliser d'autres choses, différentes aussi. Cette stratégie est une stratégie plus générale. On développe des stratégies. Cela ne concerne pas seulement la langue. On peut l'utiliser dans différents cas* ».

V/a : « *Il s'agit pourtant d'un savoir qui est acquis à travers la recherche de la langue. C'est une stratégie métalangagière* ».

Dans l'entretien collectif 427-432 nous avons encore un extrait très intéressant :

V/s : « *La grammaire, je l'ai commencé en trois langues, et même maintenant 4, le turc, le russe, l'albanais et après le grec. Et ils observent ce que (l'enseignant) dit, les terminaisons, si elles changent ou si elles ne changent pas. Et après, il leur est plus facile de conjuguer le verbe. Et ils sont juste des élèves de CP. En une heure ils ont appris à conjuguer. Et on commence avec 20 enfants ayant chacun un verbe différent. Je cours, tu cours ... moi, toi, lui ; c'est tellement fatiguant pour l'enseigner dans une classe classique* ».

R/i : « *Oui, oui, moi je suis d'accord* ».

V/s : « *Je leur disais [que] je cours, j'ai couru* » passé composé, et un enfant disait « *j'ai couru* » et un autre « *ce que tu dis devant le mot cours c'est le moi* ». Tu comprends ? L'autre élève ne pouvait pas distinguer le moi par le verbe comme il écoutait toujours ensemble les deux mots. Un autre ajoutait le mot « vite » et il commentait qu'il avait ajouté encore un mot. Toutes sortes de détails et après ils observaient le grec et ils remarquaient que « le [a], monsieur, tous les mots au pluriel terminent en [oi], des choses dont je n'avais pas encore parlé. Cela car ils ont commencé à observer les mots ».

L'extrait d'un dialogue pris dans l'entretien terminal entre la professeur du secondaire et la formatrice nous semble intéressant. Il montre encore une fois que le manque d'un matériel cohérent, bien organisé est finalement ce qui manque pour que les enseignants travaillent les compétences précédentes visées par la réforme :

F : « *Quels buts et quels objectifs dans le programme sont à votre avis mieux travaillés par l'Eveil aux Langues ? Comment pourriez-vous profiter des opportunités que le matériel vous offre dans le programme scolaire ?....* ».

M/e : « *Comme le programme analytique parle de la langue comme un produit social, de la langue comme un système, des limites du mot, de la langue, combien elle est plurielle... il est évident que si on utilise une variété de langues dans le cadre du monde, on donne tout ça de façon très convaincante aux enfants. Le problème est que nous en parlons mais que dans les manuels il n'y pas cette conception... Le problème est que quand je passe à la pratique, le livre m'empêche, il y a un matériel derrière qui ne permet pas de pratiquer tout ça. L'autre fois je discutais avec les élèves sur le métalangage. Ensuite je pensais que, c'était bien la discussion, mais par quel matériel je pourrais appliquer tout ça, sans utiliser le métalangage, sans leur donner l'occasion d'en parler... il manque le matériel. H73* ».

F : « *Et toi ? Il te manque le matériel ?* »

M/e : « *Très. Si on veut parler de langue comme un système, il faut mettre les langues étrangères [dans la discussion]* ».

Dans l'*Autobiographie réflexive professionnelle* de A/i, on observe une différence dans ses réponses à propos du cours de langue. A la question : *Quelles sont les visées dans votre cour de langues ?* l'enseignante répond : « *Faire développer un système communicatif, afin de pouvoir communiquer dans des situations communicatives diverses et dans différents buts* ». Dans la reprise du questionnaire A/i dit : « *Pluralité linguistique et culturelle. Conscience langagière et si possible certaines compétences métalangagières* » H 731, H74³³².

La réponse de l'enseignante est plus proche des visées de la réforme.

Concernant l'éducation interculturelle et son ouverture au sujet des langues A/i, dans son entretien terminal dit (629) :

« *Jusqu'où pourrons nous arriver avec cette innovation, je ne sais pas. Eventuellement on pourrait aller loin avec ce programme et ce que l'innovation a à donner. Ce que je peux affirmer, c'est qu'après tout ce que j'ai écouté de ta part sur l'Eveil aux Langues, chaque fois que j'écoute parler de l'interculturel, je pense qu'on ne voit que le pic de l'iceberg, le sens est au dessous et on n'en a pas pris conscience. Je crois que jusqu'à maintenant on s'occupe de la couverture et du pic, et que le sens du multiculturalisme se trouve dans l'Eveil aux Langues et non dans tout ce qu'ils disent* ».

³³² Dans notre premier chapitre, nous avons présenté les buts et les visées de la réforme concernant le cours de langues.

R/i, dans son entretien terminal (547) relate : « *Ma perception de ce que constitue l'éducation interculturelle n'a pas changée. Elle est renforcée* ».

V/a dans son entretien terminal dit : « *Je pense qu'à l'occasion [de l'Eveil] on a réalisé la dimension interculturelle du programme analytique* ».

V/s parle de l'éducation interculturelle lui aussi, à travers le programme sur le plurilinguisme que nous avons fait :

V/s : « *Ce qui ne me plaisait pas, moi, dans l'éducation interculturelle et tu te souviens que j'étais contre au début, c'était [le risque] de faire des programmes pour faire des programmes, mais qu'en réalité, on garde les mêmes conceptions qu'avant, qu'on ne s'influence aucunement. Je veux dire, que tout ce qu'on fait, une fête nationale par exemple, je considère qu'il faut être différent après la fête, il n'a pas de sens si on entre et si on sort comme on était avant, sans l'implication de l'enseignant* ». Entretien 375

Ce qui est significatif, c'est que pour les enseignants de notre programme, l'éducation interculturelle est devenue plus précise et réellement vécue à travers un projet qui soutient les langues. Dans ce sens nous considérons que l'H74 est affirmée.

H8 La rencontre avec le matériel d'Eveil aux Langues conduit les enseignant(e)s à vouloir valoriser le plurilinguisme scolaire dans la pratique quotidienne par un ensemble d'outils et de techniques.

Indicateur

H8.1 Il apparaît que les enseignant(e)s veulent travailler certaines activités dans les manuels scolaires de langue qu'ils/elles ne travaillaient pas avant, en comprenant mieux les perspectives plurilingues que ces activités portent.

H8.2 Il apparaît que la rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues aide les enseignant(e)s à systématiser le contact des langues de leur classe.

H8.3 Il apparaît que la rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues aide les enseignant(e)s à créer des espaces plurilingues dans la classe.

H8.4 Il apparaît que la rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues aide les enseignant(e)s à favoriser chez les élèves une attitude critique envers les langues.

H8.5 Il apparaît que la rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues aide les enseignant(e)s à insérer de nouvelles pratiques dans la didactique de la langue scolaire.

H8.5.1 Les enseignant(e)s opèrent une approche comparative des langues maternelles avec la langue grecque.

H8.5.2 Ils favorisent une mobilisation des savoirs des élèves concernant d'autres langues et particulièrement leur propre langue maternelle.

Il s'agit d'une visée de premier ordre pour nous. Si nous avons voulu insérer l'Eveil aux Langues c'est pour enrichir les pratiques des enseignants par des savoirs et des savoirs faire et les familiariser ainsi avec un travail sur le plurilinguisme. Il s'agit d'un ensemble de principes d'action dans la classe susceptible de profiter de l'innovation.

Nous considérons qu'une nouvelle compétence complexe devrait apparaître chez les enseignant(e)s que nous appelons compétence à l'Eveil aux Langues. Cela pourrait signifier parmi d'autres, la capacité à créer des conditions et des moments plurilingues, favoriser le contact des langues et des cultures dans la classe et tout au long du programme.

La comparaison de l'Autobiographie professionnelle réflexive d'A/i nous donne une donnée significative pour la validation de cette H8. A la question : *Qu'est-ce que j'entends par une éducation plurilingue et pluriculturelle ?* A/i nous dit «*La tolérance... envers tout un chacun et sa participation au programme scolaire* ». A la reprise du questionnaire, comme réponse nous avons :

« Comme un processus continu où elles coexistent le respect de la diversité et l'approche par des matériaux précis et par des approches des cultures et des langues du monde ».

A/i étant dès le début actif avec le matériel de l'Eveil aux Langues, elle précise la valeur du matériel dans les approches interculturelles que le programme scolaire thématise.

R/i affirme qu'elle va travailler sur le plurilinguisme de la classe et pour le faire elle souhaite créer des matériaux. L'H8 valorise l'idée de la construction des outils par l'enseignant même et cela valide certaines des H précédentes telles que l'H2 et l'H7.

R/i : « *Le contact avec le matériel, est quand j'ai commencé à réfléchir sur la structure et la morphologie de la langue et que ces choses là doivent être visibles par les enfants, ils doivent s'apercevoir de tout ce qu'ils écoutent. Je changerais la manière d'enseigner la langue. H5. Je pense faire un programme, au moins pour un semestre, pour voir comme fonctionne cette innovation, qu'est-ce qu'il faut ajouter, retirer. Réfléchir dès le début sur cela [que je vais faire l'année prochaine à l'école] ».* **H2 et H7 H8.**

Nous trouvons la même idée un peu plus-bas :

R/i : « *Avant et maintenant je me référais très souvent aux langues des enfants dans l'école. Maintenant je le fais plus systématiquement et de façon plus organisée ».* **H8**

F : « *Combien cela vous intéresse d'apprendre des éléments dans la langue des enfants ? »*

R/i : « *Tout d'abord je vais chercher encore plus les langues, je veux produire des matériaux qui aient une structure de base mais qui soient flexibles pour changer chaque année en fonction de ce qu'il y aura dans la classe»* H8, H82, H21. Entretien terminal.

Dans le questionnaire *Evaluation formation finale* de l'innovation, les enseignants ont évalué la question suivante:

A propos de l'innovation

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes?

1 : pas d'accord du tout

5 : tout à fait d'accord

Vous êtes invité(e)s à commenter vos réponses

Elle stimule mon intérêt pour les activités du programme analytique réformé que je ne remarquais pas auparavant			2	3	4
---	--	--	---	---	---

Nous avons de nombreuses observations faites ici de la part de V/s dans nos derniers entretiens ainsi que de la part de G/s.

G/s dans son entretien terminal dit :

« Par exemple, la plupart des enseignants sont contre les nouveaux livres, mais si tu vas les voir d'un autre côté, tu vas comprendre qu'ils sont mille fois meilleurs que les précédents ».

V/s dans son entretien terminal nous dit :

« Oui, il y a des points qui m'étaient inaperçus et maintenant à l'occasion, comme un prétexte pour faire la discussion, pour passer à l'Eveil aux Langues, on peut se baser sur le livre. Oui, les enfants, ils observaient, différemment je crois, les livres, ils les examinaient de façon différente [après l'Eveil aux Langues]. Dans le livre de la langue, ils observaient la terminaison, je veux dire qu'ils ne faisaient pas attention avant à des choses qui étaient toujours là ».

Et ailleurs :

La formatrice: *« Est-ce que la formation à l'Eveil aux Langues t'a permis d'enrichir le contenu des activités dans le programme de la classe » ?*

V/s : *« Par exemple, on donne un exemple dans un cours, d'un homme qui parlait toutes les langues du monde, alors cela, on peut en faire quelque chose, on l'enrichit. Là, j'ai fait toute l'activité [dont nous avons parlé], ... on peut l'enrichir même avec une simple phrase ».*

Dans le cas de G/s nous avons aussi le même cas 427-432 :

G/s : *« Moi, j'ai fait quelque chose de pareil. A l'occasion d'une activité dans le livre qui donnait la phrase « Nous faisons une excursion » en demandant la traduction dans toutes les langues que nous pouvons, nous, nous avons pris la phrase en grecque et nous avons essayé de la traduire dans d'autres langues ».*

Concernant la systématisation des langues cultures dans la classe, G/s relate une de ses expériences multiples dans sa classe :

La formatrice : *« Par rapport aux langues des enfants, tu les prendrais en compte maintenant » ?*

G/s : *« Quand je t'ai parlé de l'activité 'l'oasis de la paix', lorsque nous lisions (avec les élèves) le texte, moi je ne disais rien. C'est-à-dire nous avons lu un texte qui parlait des enfants d'Israël et des Palestiniens qui vivent dans la même école et qui partagent leurs langues... Il y avait ... en hébreu et en palestinien. Les enfants m'ont dit : « Monsieur, [cette activité] est pareille que celle que nous avons fait l'autre*

jour... Si j'avais su qu'il y avait cette activité dans le livre nous aurions pu l'avoir travaillée avant de faire l'Eveil aux Langues ; ainsi nous y arriverions tout de suite ».

H81, H72, H8

V/i dans son Autobiographie professionnelle, réflexive montre une différence dans son approche au plurilinguisme de la classe. Au début, elle nous dit :

« ... Mon but [concernant l'éducation langagière de mes élèves] c'est de faire apprendre les enfants à lire et à écrire, même pas bien ».

A la reprise du questionnaire elle nous dit : « Faire enrichir à travers leur langue maternelle, à travers la langue scolaire, le capital langagier des enfants, acquérir des compétences, des capacités pour différentes langues ». **H82**

V/o dans l'entretien collectif (495) nous dit à propos de son intervention « *J'ai demandé [aux enfants] les langues qu'ils savent, les langues qu'ils parlent à la maison, nous avons essayé de comparer les langues qu'ils parlent à la maison avec la langue grecque, c'était le prétexte, alors...* » L'enseignante a essayé de mettre en contact les langues et en même temps elle s'est orientée vers la langue grecque comme langue de la classe. **H82 et H851**

Nous faisons la même remarque pour les matériaux de V/s et de G/s. Il apparaît une systématisation des activités dans tout le programme. G/s nous explique qu'il essaie de mettre en comparaison des langues dans d'autres disciplines :

« C'est-à-dire, on entre dans un processus de comparaison, d'une nouvelle attitude. Je pense que c'est logique... puisqu'on peut le faire ici et je peux m'avancer ici, je peux m'avancer là aussi, ce sera la même chose »...

Entretien terminal (543).

Il s'agit aussi de l'H83 puisque l'enseignant essaie de créer des espaces plurilingues dans son programme mais aussi de l'H5 comme il souhaite insérer de nouvelles pratiques dans l'enseignement de la langue scolaire par la comparaison des langues.

Concernant l'H83

Dans le cas de l'H3, notre observation, au regard de l'entretien collectif (514 – 517) qui a eu lieu après les interventions de V/i nous permet de considérer que la façon dont elle a essayé de mettre en contact les langues des enfants et de créer un espace plurilingue avec des tableaux et des constructions va dans la direction de H83. Son matériel « La fleur des noms » s'inscrit dans l'effort de l'enseignante à créer un décor plurilingue ainsi que l'arbre des langues et les alphabets du monde. Comme formatrice qui a fait l'observation de son intervention, nous disposons de son matériel visuel et de photos.

Nous pouvons faire la même remarque pour la classe de Agg/i. Dans l'entretien collectif elle nous montre combien elle a travaillé pour créer un espace plurilingue dans sa classe. Dans son entretien terminal elle décrit ses activités :

Agg/i : « Les élèves viennent souvent au tableau pour voir les différentes langues et pour copier. Nous avons aussi l'écriture chinoise et ils l'ont utilisée, tu sais quand » ? ... H2 et H8

L'H4 fait son apparition dans le discours de Agg/i lors qu'elle dit :

« Alexandre a commencé à observer cette famille et il m'a dit qu'ils parlent [dans cette famille] une autre langue et qu'ils ne comprennent pas, si nous parlons d'eux. Et à propos de ça, nous avons discuté... et nous nous sommes demandé quelle est la langue de cette famille. Toute cette histoire, que les enfants de ma classe se demandent "Quelle langue parlent-ils maintenant?", c'est quelque chose d'habituel maintenant pour eux, ils se sont mis dans un processus dans lequel il y a plusieurs langues que nous ne savons pas ». H61, H8, H2.

Et ailleurs :

« Les enfants ont des questions, comme nous sommes des Grec(que)s, nous avons par exemple l'habitude de faire ça, que nous parlons grec et qu'il existe d'autres langues et que d'autres hommes qui vivent dans le même pays peuvent ne pas être grecs. Ils commencent à comprendre qu'ils existent des gens qui portent une autre nationalité. Ils parlent le grec, mais ils parlent aussi leur langue maternelle ...» H84

Les enseignants qui ont travaillé des activités dans la classe ont commencé leur intervention par un questionnaire pris dans EVLANG, préparatif pour la réflexion sur la et les langues. La discussion qui suit se réfère à certains items de ce questionnaire et aux réflexions qu'il a fait naître chez les enseignants et puis chez leurs élèves. Ici, la source des données vient des observations de la formatrice aussi.

R/i ... « Moi j'ai vraiment des questions. Qu'est-ce que nous appelons langue et qu'est-ce que dialecte ? Est-ce la langue et [à côté] ses dialectes où les dialectes constituent la langue ?...

Qui dit quel est le dialecte et quelle est la langue ?

Je pense qu'une telle sorte de discussion avec les enfants mène au cœur du pouvoir, au cœur du problème...Moi ... plus que de faire une activité comme l'activité de Joyeux anniversaire, je m'y intéresse à ça... car pour moi c'est ça le plus important. Si j'avais l'occasion de faire cette discussion avec les enfants je ne pourrais pas m'arrêter, je laisserai les autres choses à côté et je travaillerais sur cela ». [...] « Il existe jusqu'à aujourd'hui, l'obscurité, et nous avons un grand vide dans notre éducation, très grand. Maintenant je dois commencer à lire plus de choses sur la

didactique de langue et je ne sais pas par où commencer... Au moins je vais prendre le livre de CP et je vais voir comment je pourrais faire des choses à travers cette histoire du plurilinguisme et adapter, totalement différemment, pour que les enfants puissent... Il y a certains buts dans le programme analytique du primaire qui sont plus précis que les buts de la maternelle...» H85_

Dans un autre cas A/i a voulu travaillé sur la comparaison des dialectes et leurs différences phonologiques. C'est dans l'entretien 475-479 que nous avons trouvé ce passage : « Il y aura une comparaison et les enfants vont voir qu'entre les langues il y a des différences même si elles ressemblent ainsi que le fait qu'une même langue peut être parlée dans un autre pays avec des variations ».

Concernant l'H85

Il apparaît que l'Eveil aux Langues favorise la réflexion chez l'enseignant envers la didactique des langues, la didactique de langue scolaire ; cette dernière se révèle maintenant de plus en plus isolée et allant dans la mauvaise direction. Par la rencontre de l'enseignant avec le matériel de l'Eveil aux Langues nous avons visé à la construction systématique d'une nouvelle conception de *l'apprentissage* des langues, celle de la mise en contact des langues chez l'enfant.

La recherche de nouvelles pratiques et d'une information systématique sur des questions de didactique apparaît dans le discours de R/i, dans son entretien terminal.

« Il existe jusqu'à aujourd'hui, l'obscurité, et nous avons un grand vide dans notre éducation, très grand. Maintenant je dois commencer à lire plus de choses sur la didactique de langue et je ne sais pas par où commencer... Au moins je vais prendre le livre de CP et je vais voir comment je pourrais faire des choses à travers cette histoire du plurilinguisme et adapter, totalement différemment, pour que les enfants puissent... Il y a certains buts dans le programme analytique du primaire qui sont plus précis que les buts de la maternelle...» H85_

Il est clair que la collaboration entre les collègues de différents cycles a aidé l'enseignante-institutrice à s'orienter dans ses approches sur l'enseignement de la langue. Cela nous apparaît comme une hypothèse à part, qui comble cependant notre idée de faire travailler les trois cycles ensemble.

Dans le cas de V/s qui a travaillé surtout sur la grammaire métalinguistique nous avons sa réponse à une de nos questions dans l'entretien terminal :

Formatrice : « *Quel était ton but dans les activités de la grammaire que tu as faites* »?

V/s : « *Je voulais enseigner la grammaire grecque et voyant la vidéo [du collègue français] je voulais partir de leur langue maternelle, pour arriver à leur langue maternelle ou au moins je voulais les faire observer. Il les mobilisait toute cette situation, je ne sais pas car moi aussi, elle m'intéressait, je crois. C'était une innovation, je l'ai testée et elle a fonctionné. Pas toujours avec succès, mais cela n'avait pas à faire avec l'innovation (sa qualité) tant qu'avec les conditions et l'objectif visé* ».

*La mobilisation des savoirs comme facteur fonctionnel pour la réussite d'un projet langagier, nous la rencontrons aussi dans l'Autobiographie de Ag/i, lorsqu'elle répond à la question qui se réfère aux projets qu'un enseignant(e) considère réussi ou non. A la reprise du questionnaire Ag/i pense que son projet Chanson de jeu a réussi « parce qu'il a été fondé sur les **acquis des enfants et la solidarité des parents** ».*

Pour l'H5 nous avons déjà observé toutes les activités qui affirment la tendance des enseignant(e)s soit à la maternelle, soit au primaire à pratiquer la comparaison et la mobilisation des ressources linguistiques des enfants.

Nous terminons l'H8 par la phrase de G/s

G/s : « *Au début je voulais la relation entre la langue de l'enfant et la langue de référence car c'était celle qui m'intéressait et qu'elle pourrait peut-être constituer un critère d'évaluation pour moi par mes supérieurs. Maintenant je le vois différemment et la prise de distance m'intéresse et travailler sur une langue étrangère et les relations de mes élèves m'intéresse beaucoup. Quand je dis avant, je signifie au passé, et pour la langue de l'école* ». **H8, H4, H7, H2, H21** (entretien terminal)

Axe 2

Un modèle dynamique de type recherche-formation-réflexion-action (modèle réflexif, coopératif, interactionnel) semble rendre notre formation à l'Eveil aux Langues efficace, avec des intérêts multiples comme obtenir des gains sur le plan du professionnalisme, du relationnel ainsi que sur le plan personnel

Le deuxième axe thématique d'hypothèses propose de voir si une approche dynamique, systémique du type de notre recherche-formation-action à l'Eveil aux Langues est susceptible de créer les conditions nécessaires, intra psychiques et intra groupales afin que les enseignants grec(que)s développent une attitude réflexive envers leurs propres représentations (aspect imaginaire, symbolique et réel/utopie personnelle), abordent leurs propres soucis socioprofessionnels de manière dynamique, vivent la collectivité et se débarrassent de sentiments d'isolement professionnel. Les Hypothèses concernent l'évolution des enseignants sur l'axe professionnel, relationnel et personnel à la fois.

Composante 1/ Axe professionnel

Un modèle de formation participatif du type recherche-action semble faire évoluer chez les enseignants grec/ques une compétence collective à gérer l'innovation de manière coopérative.

Nous considérons que travailler collectivement au sein d'une formation pourrait aider les enseignants à construire un ensemble de compétences collectives, situées dans une certaine réalité professionnelle. Des recherches multiples soutiennent que les processus réformateurs échouent généralement à démontrer la valeur qu'ils portent par l'absence d'une formation systématique, collective, bien organisée, qui soit insérée à l'identité socioprofessionnelle de l'enseignant (Pyrgiotakis, in Pamouktsoglou, 2007).

Dans les entretiens, dans les interviews et les questionnaires finaux, les enseignants de notre formation avouent que le type de la formation donnée à long terme, la coopération et leur intervention en commun dans des classes, les échanges des collègues issus des cycles différents, la joie et le plaisir qu'ils ont tirés de l'expérimentation de l'innovation, le contenu de la formation et l'encouragement de la formatrice ainsi que des membres du groupe, ont contribué à approcher une compétence collective à gérer l'innovation (Thurler, 2000).

Dans un premier temps ce qui intéresse cette formation ce sont la volonté de coopération qui peut probablement permettre aux agents de cette formation devenir un acteur collectif qui agit dans le système, et la manifestation d'une pratique réflexive au moment où ils traitent l'innovation.

Dans ce sens là, la compétence collective de nos enseignants réside sur leur coopération, leur échange et le partage de leur vécu qui leur ont permis d'approfondir l'innovation et de la situer dans la réalité éducative grecque.

Dans ce sens là, les relations intragroupales H 1 **axe 2** ont un effet positif dans la formation de A/i qui souligne le fait que les relations avec les autres collègues lui ont donné « *l'occasion d'échanger, de dessiner des méthodes, de rétroagir à travers l'autoévaluation et l'évaluation du groupe* ». A/i fait une remarque qui constitue pour nous une priorité : elle parle d'une perception collective, une conscience collective et d'une compétence collective à mettre en place l'innovation. Elle dit de manière appropriée:

« *Dans le groupe, j'ai relevé que nous avons acquis un but commun et que nous avons essayé de préciser nos problématiques et d'encourager l'un l'autre selon les expériences et les savoirs que chacun avait* ». **H 1 et H3, axe 2.**

Nous voyons ici le même aspect que Vivi présentait concernant le partage des problématiques concernant le programme. Nous considérons qu'il y a un mouvement dynamique entre les membres du même groupe.

Un extrait de dialogue entre R/i et la formatrice à propos de son intervention dans la classe de V/s est pertinent pour notre hypothèse :

Formatrice : « *L'innovation, tu l'as introduit dans le cours de V/s ? Tu l'as fait à part ? Tu as senti que c'était parallèle* » ?

R/i : « *C'était tout à la fois, je crois. Dans le cours de V/s, à part et parallèlement ; j'ai collaboré avec lui, il y avait la disposition ...* ».

Entretien terminal

Pour les enseignants **les collaborations** entre eux sont importantes pour travailler une innovation. R/i nous dit :

« *Evidemment il nous faut du matériel et la compétence de réfléchir à la façon dont on peut trouver des choses, modifier, lier avec ce qu'on veut faire, ne pas utiliser les choses telles que... Un matériel [pour fonctionner] il faut des **collaborations**, autrement on ne peut rien faire. Il faut absolument des **collaborations**...* ».

Entretien terminal

Dans la discussion que la formatrice avait eu avec A/i, il y a des éléments qui semblent favoriser la construction de la compétence collective : **l'échange d'idées et l'encouragement** des enseignants entre eux :

La formatrice : « *Je pensais ... si V/o pouvait venir [dans ta classe] pour suivre et voir ce que tu fais... c'est très important pour elle, car tu as ta propre classe et l'expérience et tu vas l'inspirer, afin qu'elle puisse faire sa propre intervention* ».

Agg/i : « *Elle a déjà pensé à faire quelque chose, mais elle m'a dit qu'elle a peur de le faire. Non, je lui dis, au contraire, ce que tu as choisi, c'est quelque chose que les enfants aiment et fait partie de notre culture* ».

Il faut mentionner ici qu'après la fin de la démarche V/o et A/i ont organisé et ont produit un support électronique qu'elles ont communiqué au congrès « Carrefour des langues et des cultures » organisé par l'Université Aristote de Thessalonique en 2011.

A propos de la qualité des relations dans la formation V/i mentionne :

« *L'approche de cette formation était différente, il y avait **des intercorrélations à plusieurs niveaux** et cela avait un intérêt. Et le fait qu'il y avait différents cycles et le passage entre différentes langues, cela aussi avait un intérêt...* ».

Il s'agit à notre avis, d'un type dynamique de relation dans la formation que V/i décrit ici.

« Cela me fascine le fait qu'il y a des gens qui viennent de différents cycles, avec différents problèmes personnels et malgré les différences ils élaborent tous en commun un nouveau matériel pédagogique et ici et là, chacun dans sa classe, produit des résultats spectaculaires... » !

Et un peu plus loin elle ajoute : « Oui, dans le groupe, il y avait certaines interactions ».

Le côté expérientiel de la formation présente pour l'enseignante encore un facteur qui permet la construction d'une compétence commune. Le dialogue qui suit montre ce côté-là :

La formatrice : « *Tout ce temps là de la formation, c'était une formation expérientielle pour toi ou non ?* ».

V/i : « *Quelques fois, je sentais plus [ce caractère expérientiel] et d'autres fois moins. Plutôt, lorsque nous voyions les matériaux sur le tas, et lorsqu'il y avait des objections et des conflits, alors là c'était une expérience, un vécu sur le tas. Lorsqu'il s'agissait d'une simple présentation des matériaux, sans que nous, nous ne les négocions ou ne les vivions, alors là, c'était moins expérientiel [cette formation]. En tout cas, en travaillant toute cette période **par la réflexion**, la mutation, le changement prenaient lieu ».* **H1 et H2.**

Dans les paroles de l'enseignante nous voyons clairement l'idée de la pratique réflexive que selon Thurler (2000) la compétence à gérer une innovation favorise, alors que l'idée du vécu et lié pour elle aux conflits et aux négociations qu'une innovation peut causer aux systèmes intellectuels des humains.

Les notions du tissé, de quelque chose qui est interallié et du vécu se trouvent dans le discours de M/e concernant le type de la formation.

La formatrice : « *Pourrions-nous donner l'Eveil aux Langues dans une formation classique ? Il y a un avantage à ce type de formation ?* »

M/e : « *La formation a été faite de plusieurs façons, comment le dire ! Tout d'abord, elle n'était pas impersonnelle, dans le sens qu'il existe un formateur qui parle et les autres écoutent. Il y avait de la texture, je dis ça en observant toute cette période, les relations, il y avait de la texture personnelle, il y avait du vécu dans le sens de l'interaction, c'était pourtant un groupe de formation lié, c'est ça la différence, et c'est toujours une avant – garde. Parce qu'il y a des formations, qui se font de façon éloignée, c'est- dire alors que nous parlons de l'approche coopérative, les innovations etc, il y a toujours celui qui parle, ceux qui écoutent et après ils prennent une signature et ils partent. Ici, chaque fois nous ne savions pas où la formation aboutirait. Même s'il y avait des buts précis, tout dépendait du matériel qu'on irait*

utiliser. Moi, au début je me disais : Ah ! Nous devons venir chaque Vendredi ?. Après, petit à petit j'ai commencé à venir ».

Nous considérons que le facteur d'efficacité de la formation dans le sens de la construction de la coopération c'est l'interaction, les relations interalliées, l'axe relationnel, l'imprévu, l'agir en commun dans la classe et hors de la classe, dans le groupe. Est significatif le fait que nous avons la focalisation des enseignants dans l'image du tissé des relations.

Concernant la réflexion et son rôle dans la formation, M/e partage avec nous ses réflexions:

La formatrice : *« As-tu quelque chose à dire sur la recherche-action, sur l'efficacité de la réflexion dans la formation? Si tu as vu la réflexion et l'esprit critique ».*

M/e : *« Moi, quand je suis venue pour la première fois, j'ai vu, ces gens, ils n'avaient pas compris que toutes les langues sont égales, qu'elles ont les mêmes possibilités. Une considération très simple. Aujourd'hui, cela est quelque chose de très évident pour eux ».*

Nos observations nous permettent de dire que pendant toute la période de l'expérimentation et des échanges dans le groupe, une attitude coopérative et une plateforme réflexive, déontologique, pratique, a émergé de l'ensemble du groupe ; il permet aux enseignants d'approfondir et de construire des outils d'élaboration de l'innovation dans la réalité scolaire grecque, de préciser son implantation dans le programme Interdisciplinaire unifié, de la situer dans la culture éducative grecque, de la faire se revêtir des visions et des espoirs des enseignants pour une vraie réforme, loin du savoir sec.

Indicateur

H1.1 Un modèle dynamique et participatif de formation-action entre des enseignant(e)s de différentes spécialités et cycles éducatifs semble aider l'enseignant à reconnaître le rôle professionnel des collègues issus d'autres cycles et d'autres disciplines.

H1.2 Un modèle dynamique et participatif de formation-action semble aider l'enseignant(e) à vivre la cohérence de DEPPS (Programme interdisciplinaire unifié) entre les collègues de différentes disciplines et cycles éducatifs.

Lors de la formation, différents type de conflits inter et intragroupaux ont émergés qui dans certains cas pouvaient empêcher l'intégration de l'innovation. Nous parlons de conflits symptomatiques que vivent les enseignants grecs à propos de leur identité socioprofessionnelle, leurs représentations négatives et séparatistes concernant leur statut professionnel en fonction de la discipline et du cycle qu'ils représentent. De

plus, on trouve un conflit entre le théoricien, l'universitaire qui représente l'intellectuel par opposition à l'enseignant qui représente le praticien.

Ces représentations fort négatives des enseignants créent une incohérence dans le système scolaire et entre les cycles éducatifs ; elles causent des zones d'ombres dans la communication entre enseignants ; les enseignants à la fin de la démarche ont la volonté de les discuter :

R/i : « *Je pense que cette histoire [la formation], nous a donné une occasion, de nous asseoir et d'avoir des discussions entre nous sur les degrés éducatifs. Un regard unifié de l'histoire qu'on appelle langue... car certains ne savent pas ce que les instituteurs-enseignants font, certains, comme les enseignants du primaire, qui ont un programme plus cohérent, ...ont un privilège de plus et ils savent quelque chose de plus, et ceux qui ont le plus grand privilège, dans toute l'histoire de l'Education, ce sont les professeurs de langues bien sûr, et cela apparaît. Ceux-là, ils ont une plus grande connaissance. Il nous faut discuter, et voir l'un le travail de l'autre, et voir comment l'un pourrait rejoindre l'autre et évoluer, moi je considère cela comme une des choses les plus importantes* ». **H11 et H1**

Entretien terminal.

De la part de M/e une avons une représentation forte qui semble être finalement travaillée et en partie rejetée. Dans l'H2 nous allons revenir pour montrer comment l'affirmation que nous allons juxtaposer ici, pourrait témoigner des effets positifs de notre formation sur les mauvaises représentations des enseignants, apparues lors des conflits intragroupaux :

M/e : « *Ce qui m'a été **révélé**, c'est qu'en discutant il y a beaucoup de choses qui **sortent** dans une **séance**. Ma relation avec les enseignants du primaire et leur rôle : pendant longtemps je la négligeais. Je formulais beaucoup de plaintes en voyant comment l'école fonctionne... Tout d'abord je ne les connaissais pas. Ensuite, au degré auquel je les connaissais, je voyais certaines lacunes en ce qui concerne leur partie scientifique, mais je les ai approchés, je les ai vus, et j'ai constaté qu'ils travaillent. Mieux encore, j'ai vu ce qu'ils offrent et c'est très touchant ce que j'ai vu dans les vidéos et puis voir les gens qui arrivent avec toutes leurs difficultés, chaque vendredi et discutent ensemble au lieu d'aller chez eux pour se reposer. Cela est très important, cela a brisé mes préjugés sur le travail qu'ils font...* ».

Entretien terminal.

La demande des enseignants est forte pour une rencontre des cycles :

R/i dans une discussion collective propose :

« Au lieu que chaque enseignant [venant de cette formation] entre dans sa classe et dans son cycle, entrons l'un dans le cycle de l'autre pour avoir une vue plus globale de l'éducation ». **H11 et H12**

Suit un extrait du même dialogue car il laisse entrevoir à la fois la soif des enseignants pour connaître la cohésion du programme à travers la rencontre de l'un avec l'autre et les conflits qui explosent à cause des représentations latentes et la façon dont nous avons essayé d'y remédier. L'affirmation de l'H11 et H12 seront démontrées par la suite.

La formatrice, à propos de la manière dont les enseignant(e)s organisaient leurs interventions, les uns dans les classes des autres et en collaboration entre eux, elle remarque : « Si c'est une recherche-action que nous faisons ici, cela justifie les visites des enseignants dans les classes des uns et des autres... car il faut travailler un projet commun avec différents points de vue ».

M/e. « [Je crois que c'est ce que nous faisons] maintenant en collaborant dans la formation, non » ?

R/i : « Moi, je ne veux pas faire une simple collaboration mais je voudrais que tu entres dans ma classe à la maternelle avec les roms et moi dans ta classe au collège ».

(...) M/e renonce à l'idée. Elle trouve que R/i, elle exagère et « qu'il n'y a pas de cloisons étanches en réalité ».

R/i : « Peut-être qu'elles n'existent pas pour toi, mais en général elles existent ».

Puis après M/e évoque des différences entre les cycles qui comme elle dit, rend difficile l'entrée dans une classe d'autre cycle. « Il s'agit de différences de connaissances et de l'approche pédagogique ».

R/i : « La façon pédagogique est la même ».

M/e : « Non, ce n'est pas la même ».

R/i : « Mais si ».

La formatrice : « Je propose de voir tout ça ».

R/i : « Vraiment je voudrais le voir ça ».

M/e : « Ce n'est pas la même... ».

R/i : « Ce que je dis c'est qu'il y a un stéréotype que les enquêtes ont affirmé. En Grèce, il existe cette conception. Voir cela par le côté syndicaliste, le primaire est fermé, le secondaire est fermé, les uns n'ont pas de relations avec les autres... ».

M/e : « Il me semble très compliqué d'entrer dans la maternelle et très simplifié (ce que tu dis, tu généralises), moi à la maternelle et toi au collège... ».

R/i : « C'est pas du tout simple ; elle est difficile, cette histoire ».

M/e : « Cela demande beaucoup de travail ».

R/i : « Naturellement... ».

La formatrice : « Et une grande collaboration ».

R/i : « Si ce stéréotype ne se brise pas maintenant, si l'un ne se met pas dans les chaussures de l'autre... Si on n'a pas une image unifiée de l'école... chaque fois qu'il y a un échec on condamne le degré précédent ou le degré suivant... ».

M/e : « Culpabiliser le degré et non pas l'homme. Il n'y a (en Grèce) ni primaire, ni secondaire... ».

R/i : « Peut-être mais il y a des gens là dedans. La culpabilisation est un état plus général et c'est moche ».

M/e : « Il faut d'abord porter tes propres chaussures... Personne n'est (dans l'éducation) spécialiste de son degré (en Grèce) ».

R/i : « Tu penses que celui qui connaît et qui a l'expérience de son degré peut **concevoir** se qui se passe dans les autres degrés ? »

M/e : « C'est n'est pas obligatoire...il faut collaborer... pourquoi tu dis ça ? »

R/i : « Pour collaborer tu dois concevoir autrement comment tu pourrais collaborer ? »

Entretien collectif 475-491

La discussion continue et il est à notre avis extrêmement intéressant de voir comment les représentations, les résistances, les soucis jouent entre la lumière et l'ombre jusqu'au moment où la formatrice essaie de donner certains mots clefs dans la discussion pour éviter la polarisation et aider les enseignants à accepter la peur, peut-être de l'inconnu.

M/e : « Moi, au primaire je ne peux pas jouer... Du côté du pédagogique les enseignants sont devant ».

R/i avec une surprise : « Quand tu dis jouer, qu'est-ce que tu entends ? Qu'est-ce que tu imagines trouver dans une classe de primaire, maternelle ? ... Tu penses que les compétences communicatives (pour l'enseignant du primaire) c'est de faire l'animateur ? »

[...]

La formatrice : « Réfléchissons sur la différence des notions de pédagogie et d'éducation... ».

[...]

Formatrice : « Passer d'un rythme à l'autre, la facilité de passer d'une manière pédagogique à l'autre... c'est ça peut-être **le renversement** dans l'éducation ».

M/e : « Oui...mais... disons... »

Formatrice : « Essayons d'expérimenter dans les classes ».

M/e : « Comme expérimentation, oui, je suis d'accord ». La voix a changé.

Formatrice : « ... nous faisons des ponts, nous ne pouvons pas parler de ponts entre les langues s'il n'y a pas de ponts ».

R/i : « Entre les langues professionnelles... ».

Formatrice : « Moi, **j'ai horreur** du lycée... ».

M/e : « Moi, aussi de la maternelle... ».

A l'occasion du dialogue nous suggérons trouver ici deux choses : l'émergence des représentations et la dynamique des mots à la gestion des conflits : **J'ai peur, expérimentation, renversement, faire des ponts**, qui semblent avec d'autres mots clefs, contribuer à la gestion des conflits.

A la fin de la formation, lors de l'entretien terminal de R/i nous avons une approche de la différence que les degrés vivent et une référence positive du rôle professionnel de M/e.

R/i à propos de ses collègues dit : « *M/e qui est professeur de langue ... elle porte une identité professionnelle qui est structurée d'un autre statut car ce qu'elle fait a une meilleure valeur, l'école est plus proche du marché... c'est important dans la structure de la politique éducative ...* ». **H12 et H2.**

Avec M/e, nous avons déjà vu plus haut son changement envers le rôle professionnel des enseignants du primaire et de la maternelle.

Axe 2 H12

<p>Le type de formation que les enseignants de différents cycles et de différentes disciplines partagent semble contribuer à rompre l'isolement et le conflit intra et inter groupal des enseignants, alors qu'il semble favoriser une réflexion envers le Programme (DEPPS) interdisciplinaire unifié.</p>
--

Une des constatations que les enseignants ont fait lors de la formation collective des différents cycles, concerne le manque de cohérence du programme Interdisciplinaire unifié concernant la didactique de la langue.

R/i dit :

« Ce que je pense pour le cours de langue à la maternelle, c'est [qu'il n'y a pas de clarté dans le guide de l'éducation nationale]. Le guide propose certaines activités dont nous ne comprenons pas les visées, elles ne sont pas cohérentes, je n'ai jamais compris ce qui se passe [avec la langue]... J'ai décidé de prendre les livres du primaire ... et les élèves quitteront la maternelle en sachant lire et écrire. Je vais les rééduquer... »

Entretien collectif 360.

A notre avis l'utilité de ce type de formation apparaît clairement ici. Une formation commune aide l'enseignante à adapter son matériel de façon constructive, évolutive en fonction du degré de la complexité du niveau qu'elle vise maintenant. Au début de leurs discussions lorsqu'ils se sont rencontrés, il y a eu des commencements de

discussion sur ce sujet. La parole était à V/s qui ignorait ce que les enfants font dans les maternelles. Comme il a une classe du primaire CP il se demandait alors.

V/i a manifesté d'autres raisons pour entrer dans une classe du primaire :

V/i : « Comme je suis dans le primaire... moi je vois les enfants comme une mutation, et je voudrais apprendre tout le processus ... ».

Composante 2, axe relationnel

H2 Un modèle dynamique et participatif et relationnel de formation-action semble aider les enseignant(e)s à gérer les conflits inter et intragroupaux dans la formation

Tout au long de la démarche ce qui apparaît clairement c'est que la formation d'une attitude collective, l'échange, le vécu commun, le plaisir de l'expérience que les enseignants tirent de leur rencontre avec l'Eveil aux Langues, l'empathie qu'ils construisent entre eux sont susceptibles de libérer les enseignants de leurs conflits intra et intergroupaux.

V/s : « *Je ne sais pas, il est difficile de collaborer ; difficile de construire des ponts. Si tu les as pourtant construits une fois, après c'est facile de collaborer. Tu as vu (à la formatrice) combien c'est facile d'avoir des conflits dans le groupe. Moi, je n'ai pas peur de ça, il y a des gens en général qui en ont peur* ». Il y a ici une réflexion sur la gestion de conflit qui insère l'élément de ponts dans les relations des formés. Un modificateur à notre avis pour V/s et pour les autres collègues qui ont envisagé des conflits, a été la joie du matériel dans la classe, ce qu'il a produit comme effet dans les représentations des enseignants.

Entretien terminal

Th/a : « *Tout ce qui a été fait ici, c'était beaucoup... V/s, portait une colère en lui pour sa classe, il se demandait ce qu'il allait faire (avec cette classe), et maintenant tu vois cette vidéo et tu vois de la créativité...* ».

Entretien collective 496

V/s qui reprend la parole dit :

« *C'est pas seulement ça. Je travaille depuis plusieurs années. Je sais produire une œuvre et une œuvre qui me satisfait, ce n'était pas l'épiphanie, soyons clairs, dans une autre partie de moi il y a eu un changement* ».

Il est évident que le conflit intra-individuel est résolu par le chemin du changement à l'intérieur du formé. Cet aspect de thérapie nous allons le retrouver dans les paroles de G/s lors qu'il parle du rôle de la formation dans son évolution personnelle.

Le conflit qui passe à l'intérieur des formés se manifeste à l'intérieur du groupe aussi bien chez la formatrice que chez le formé. Nous allons donner au moins deux moments de conflit : l'un réside sur l'émergence de la représentation négative que nous avons dû affronter et qui concernait la dualité théoricien-praticien.

L'Autre stresse l'enseignant et crée des impasses chez l'enseignant face à la préparation de son intervention. Dans tous les cas il y a des moments où la formatrice devient le cadre de référence pour les individus et des moments où le groupe prend l'initiative de gérer le conflit.

Dans le cas du conflit intra individuel et interindividuel nous donnons l'extrait d'une discussion qui a eu lieu entre la formatrice et l'enseignante V/i pendant la préparation de son intervention.

Extrêmement stressée V/i : « *Moi, je ne veux pas travailler les noms dans d'autres langues...* ».

V/i : « *Encore, je ne vais pas comprendre combien de mots nous avons en russe...* ».

V/i : « *Mais, moi, je ne peux pas imiter les sons...* ».

V/i : « *Mais moi, je ne comprends pas s'il s'agit de syllabes ou de mots, comment les enfants vont faire...* ».

V/i : « *Ce que tu demandes, ça ne peut pas se faire* ».

V/i : « *Alors, je ne peux pas !!!* ».

V/i : « *Ce que je sais, c'est ce que je vais faire* ».

V/i : « *Moi, cela je ne peux pas le reproduire* ».

Le lecteur peut dénombrer le nombre de fois où il apparaît le mot moi.

Après la fin de la séance une enseignante est venue, pour préparer son intervention. C'est alors que V. a pris la parole en disant : « *Mais c'est tellement simple...* » et elle a commencé à lui expliquer.

Entretien 496

Après quelques jours V/i dit dans le groupe :

« *Je sentais en moi que chaque fois il y avait quelque chose de nouveau. Cela est une expérience de construction, à un moment cela arrive dans la classe, ce n'est pas possible! On change, après tellement de discussions!* ».

Dans le même entretien le lecteur peut lire le conflit qui a explosé entre V/s et la formatrice concernant le rôle du théoricien, universitaire et le praticien. Comme nous avons travaillé avec l'enseignant dans sa classe la discussion se déroule autour des visées de cette collaboration. La phrase clé dans la discussion a été :

« Devant les oppositions nous nous sommes synchronisés en tant que co chercheurs. Nous avons essayé pendant une année pour cette collaboration... ».

Nous renvoyons le lecteur à la discussion pertinente.
Entretien 496, p. 14.

Composante 3 axe personnel

H3 Le type de la formation-action semble apporter des bénéfices psychologiques aux membres du groupe

H3

427-432

La formatrice: *« V/i a aujourd'hui un problème. Elle doit préparer son support, elle a des questions mais elle n'a pas pensé à vous... Elle m'a dit : « S'ils n'ont pas le temps... » »*

V/s : *« ... ce n'est pas la bonne volonté du groupe. C'est plutôt d'avoir appris à travailler de cette manière [collectivement]... ».*

V/i : *« Nous avons appris à travailler seuls ».*

R/i : *« Il y a une fausse mentalité. Nous croyons que si on travaille en groupe la responsabilité individuelle cesse d'être. La responsabilité collective crée la responsabilité individuelle, c'est-à-dire la responsabilité collective se partage entre les individus. Si le groupe échoue, tous échouent ».*

Il est clair que R/i conçoit le groupe en tant que sujet collectif. Il paraît que R/i a installé en elle le sentiment de groupe.

Dans un autre cas V/o nous dit :

La formatrice : L'interaction avec les collègues, tu crois qu'elle t'a aidée.

V/o : *« Oui, J'ai aimé cela, le fait que j'ai trouvé des gens pour discuter et pour avoir les mêmes intérêts »* **H3.1**

La formatrice : *« Comme schéma, cette formation, tu l'as fait autre fois ? »*

V/o : *« Non, dans d'autres formations que j'ai faites, très peu de fois nous avons discuté, très peu de fois nous avons essayé de changer à travers la formation. Par contre, ici, je sentais qu'à chaque rencontre, quelque chose changeait en moi... ».*

Les termes sont pertinents : *« peu de fois nous avons essayé de changer... je sentais ... en moi ».*

V/s souhaite travailler encore plus les relations. Lui, fervent du travail en groupe, surtout pour les approches expérientielles il insiste:

« Je considère que les relations ne sont pas assez travaillées. Je pense que nous pourrions encore travailler sur qui nous sommes, qu'est-ce que nous portons en nous, pourquoi moi je me fâche, pourquoi je suis nerveux. Pourquoi l'autre ne

participe pas aux grèves ?... C'est la même chose qu'avec les élèves, il faut entrer comme une entité intégrale dans la classe et non pas comme des élèves ».

Entretien terminal

De par son profil V/s est fasciné par la pédagogie coopérative. Le fait qu'il souligne tellement l'importance pour les membres de se connaître afin de faire les ponts pour collaborer prouve à notre avis les conditions psychologiques intra et intergroupales que ce type de formation révèle.

Pour G/s la formation a clairement joué un rôle thérapeutique à travers le groupe :

« Le fait que ce n'était pas une formation passive, que tout le monde s'asseyait et parlait de ses expériences et que par ces expériences il pouvait en gagner d'autres, les utiliser, cela est le plus important. Cela semble être comme une psychothérapie. Le fait que tu exprimes ce que tu as vécu et plusieurs fois, c'est important. Chacun le fait pour son plaisir et pour se soulager ».

H3.1 Le type de formation-action semble favoriser chez les enseignant(e)s les sentiments de groupe.

H3.1.1 Il semble que les enseignant(e)s rejettent les sentiments d'isolation professionnelle (sentiment d'appartenir au groupe).

Dans l'extrait qui suit nous pourrions dépister les mêmes aspects concernant le travail R/i : *« On ne peut pas ne pas se positionner à tout instant face à ce qui se passe sur le terrain éducatif. Cela va avec l'essence du citoyen et comme tout cela a un coût personnel et qu'il y a beaucoup de péripéties, on tombe quelques fois en dépression, c'est très important quelque fois d'avoir un groupe où on arrive et on partage ces choses là ».*

Concernant les H 3 et 3.1.2

H3.2 Le modèle crée une base active et viable où les enseignants peuvent chercher la rétroaction et le support.

Les enquêtes sur l'efficacité de la formation ont souvent démontré la signification du rôle du formateur et du groupe comme individu collectif qui anime l'enseignant dans la classe.

V/s: *« Je crois que si tu n'étais pas toi, à quereller, à me stimuler tout le temps, je crois que je ne ferais pas l'intervention avec l'alphabet. Ce que je dis c'est ça exactement, qu'il est difficile de travailler une innovation sans soutien ».*

Entretien terminal

R/i partage avec le groupe son espoir et son souci de continuer le travail en groupe :

« Ce que je dis c'est que nous avons juste touché la douceur. Si cela va continuer l'année prochaine, il se peut que nous ne soyons pas les mêmes et que d'autres arriveront, cette interaction avec un groupe... Moi, avec les roms (ses élèves), je ne sais pas ce que je vais affronter, j'aurai des difficultés, je serai folle... arriver pourtant une fois par semaine ici ou toutes les deux semaines, et dire ceci et cela (sur les problèmes) c'est une sorte de support psychologique. A part la collégialité... Moi, je le fais en tant que volontaire ».

Entretien 496.

Rapport-Gratuit.com

Troisième partie

Le modèle de la formation Evolutive à l'Eveil aux Langues et ses effets sur les enseignant(e)s grec(que)s : vers les premières conclusions

Introduction

Notre formation-action a essayé d'organiser et de suivre une procédure intégrative de l'innovation Eveil aux Langues dans *l'être, le faire et le devenir* des enseignant(e)s Grec(que)s. Cela correspond à la transformation de leurs attitudes, de leurs pratiques et de leurs actions en prenant en compte de leur réalité socioprofessionnelle et de leur propre culture de l'enseignement/ l'apprentissage.

Les approches théoriques sur lesquelles nous avons fondé notre paradigme formatif sont bien analysées dans le ch. *Vers la quête de la Méthode* ; là le lecteur peut lire l'ensemble des principes sur lesquelles nous nous sommes basée afin de travailler en groupe une compétence collective à l'innovation.

1. La formation évolutive : modèle ou paradigme ?

L'innovation constitue un texte [keimeno], une parole dynamique, à laquelle les formés et le formateur sont invités à donner et à recevoir, à enrichir et à s'enrichir d'expériences, de comportements, de relations, de concepts. En d'autres termes travailler sur leurs propres sentiments, sur leurs aspirations, sur leurs résistances en prenant compte de leurs spécificités (Swiller, 2011).

Après la fin de la démarche nous considérons que globalement notre formation paradigmatique telle qu'elle a été réalisée nous a permis de travailler sur la complexité dynamique que présente un travail en groupe situé dans le domaine aussi complexe qu'est le domaine de l'éducation.

De l'autre côté, une telle démarche nous a fait découvrir la complexité et le caractère évolutif qui existent dans une formation en innovation, en valorisant les différentes théories de Systèmes complexes, de l'Etude de l'Homme, de la Psychologie, de la sociologie, de Neurosciences, la théorie de Systèmes Vivants.

Nous considérons alors que toute formation constitue une procédure qui évolue vers deux sens : l'horizontal et le vertical. L'horizontal correspond à l'extension et le vertical à l'approfondissement, à la conscientisation, à la conceptualisation. Il s'agit d'un agir évolutif autour de trois pôles que nous avons déjà évoqués (ch. Vers la quête de la Méthode), **l'ontologique (l'être), le fonctionnel (le faire) et le génétique (le devenir)**.

Autrement dit, dans son contact avec l'innovation l'Eveil aux Langues l'enseignant **apparaît** prêt à développer, ouvrir, modifier, enrichir ses compétences, ses conceptions, son répertoire notionnel, sa compréhension, ses attitudes, sa réflexion,

ses sentiments d'empathie. L'enseignant apparaît évoluer sur l'axe professionnel, personnel, relationnel à la fois.

Dans une première lecture nous pourrions imaginer que le sens horizontal correspond à ce que nous proposons d'appeler *extension* de l'enseignant vers son triptyque professionnel, le faire, le savoir et l'être alors que le sens vertical évoque l'approfondissement, ce que nous proposons d'appeler *focalisation*, le raffinement, la conceptualisation de l'innovation, l'approfondissement en soi même, l'approfondissement dans les relations avec les autres formés et leur rôle dans l'identité socioprofessionnelle de l'enseignant, ainsi que dans son propre rôle au sein de la société.

Selon Le Boterf (Ch. *Vers la quête de la Méthode*) l'ensemble de la formation compose une culture et une compétence communes que nous avons discernées dans notre groupe, alors qu'elle valorise l'importance de la relation entre le Moi personnel et le Moi collectif du groupe en formation avec des perspectives d'une action sociale. Sous cet aspect là, nous avons envisagé les deux axes de nos hypothèses interalliées et en mutation circulaire. Plus précisément les 4 composantes qu'évoque Le Boterf concernant la compétence collective nous les avons **vues émerger** dans notre groupe de formation-action par le biais de la validation de nos hypothèses : le savoir élaborer les représentations partagées, le savoir communiquer, le savoir coopérer entre les différents cycles et disciplines, le savoir apprendre à désapprendre pour coopérer.

Les deux axes de nos hypothèses, le professionnalisme d'un côté et la coopération et l'engagement social de l'autre, se dirigent vers l'extension des savoirs, des compétences et des attitudes/des représentations (axe 1), par la focalisation sur l'innovation, sur le moi, sur les différentes mutations qui se passent et les relations entre ce moi, les autres collègues et la société. En somme, nous concevons la formation comme un ensemble de rencontres avec l'innovation, causant de multiples transformations à l'intérieur de l'enseignant et dans ses rapports avec les autres et la société. Il semble évident que toute innovation reste en relation étroite avec ces domaines interalliés : le moi, le milieu professionnel et la société.

Le paradigme de notre formation nous a révélé un mouvement en spirale qui inclut les deux mouvements : focalisation et extension et les relations entre le moi, les autres membres du groupe et la société. Ce mouvement dynamique de l'évolution des participants dans les sens vertical et horizontal crée un plexus de relations qui en mouvement ondulatoire semble diffuser l'expérience de l'innovation. Par le terme ondulatoire nous voulons d'un côté donner le caractère progressif du modèle de Kolb qu'on appelle cycle d'apprentissage, de l'autre côté donner chaque fois une autre perspective aux expériences.

En d'autres mots, un apprentissage coopératif où la rétroactivité fait que l'individu passe par les mêmes points en approfondissant sa compréhension et ses compétences individuelles, une meilleure communication interindividuelle et intragroupale. Il est d'ailleurs connu par nos approches théoriques que dans la construction d'une posture réflexive que la théorie selon Perrenoud *se développe à partir de l'action, au gré d'une spirale : une première construction conceptuelle fournit une grille de lecture de ce qui se passe ou s'est passé, en même temps que la réalité enrichit et différencie le modèle.*

La dynamique de la spirale, de la rétroactivité et de la focalisation à la dynamique relationnelle nous a permis d'appeler notre paradigme de formation, formation évolutive.

V/a notre enseignante dans son entretien terminal nous a dit :

« Même juste après la dernière seconde de l'interaction on est différent. L'interaction avec les enseignants de différents cycles a donné la recette magique de la formation et ainsi la formation a acquis la possibilité de l'évolution ».

A plusieurs reprises nous avons déjà démontré que les enseignants insèrent dans leur discours des éléments qui montrent les effets de l'innovation en eux, dans leurs relations avec les autres, dans leur milieu professionnel, ainsi que dans leur engagement social à travers l'innovation.

« Je crois que les relations intragroupales lient comme une trame magique les formés, je l'ai senti.

... pour les relations intragroupales... elles aident à souligner ou à renforcer l'intérêt pour la continuité de la formation. C'est-à-dire une grande cohésion dans le groupe nous pousse à continuer ». V/a Entretien terminal

Et ailleurs dans un *extrait de dialogue entre la formatrice et l'enseignante :*

F : *« Qu'est-ce que cela t'as fait de vouloir participer au groupe ?*

...Je ne connaissais pas le groupe... j'ai aimé que chacun [membre] dans le groupe voyait les choses d'un côté différent/d'un œil différent. Et avec toutes ces opinions là, on fait un ensemble qui aide à former une image complète. C'est ce que j'ai aimé le plus ».

La spirale dans notre formation prend le sens de la rétroactivité et de re-précisions dans l'individu.

1.1 Les procédures-points dynamiques de la formation évolutive

La procédure formative nous a révélé 7 procédures dynamiques qui constituent les piliers de la formation : **la personne, la parole, l'échange, la réflexion, les relations, le renversement et le vécu.**

Parmi elles, après un travail collectif de deux ans nous distinguons l'importance des relations dans l'efficacité de la démarche.

Nous dirions que les relations intragroupales, telles qu'elles ont été manifestées et selon le modèle théorique de Bion, ont joué un rôle éminent. Selon Kelly (1999)

Kalmanson et Seligman (1992) 'The success of all interventions will rest on the quality of relationships even when the relationship itself is not the focus of the intervention'.

De plus, selon Abraham (1998), Copp (1998) et Grandey (2000) le support des impliqués constitue une sorte d'intermédiaire pour la charge sentimentale. Richard Farson in Rogers (1980) relate que la population qui affronte le problème a les meilleures façons de le gérer.

Selon la théorie de la Neurobiologie Interpersonnelle (Siegel, 2007, in Le changement à travers la relation) la relation, la conversation, l'entretien avec l'autre change les voies neuronales et renforcent les synapses, surtout si cette conversation est importante et prend lieu dans un cadre de vigilance sentimentale, de coordination, d'assurance et de relations fortes.

De plus, selon les approches contemporaines ce qui est important ce n'est finalement pas seulement le coordinateur du groupe, mais ce sont aussi les relations. C'est le sentiment d'appartenir au groupe, encore plus quand le but est l'apprentissage et l'évolution. Le groupe qui présente une cohérence facilite la gestion de conflits qui apparaissent dans toute relation sincère et valable.

Les relations sans un climat émotionnel, sans relations affectives ne peuvent pas fonctionner. L'harmonie entre la découverte et la liaison est toujours à rechercher. Le climat affectif du groupe a facilité notre travail de découverte dans le sens d'une meilleure gestion des conflits et des différences. Dans notre théorie (Recherche-action) nous avons parlé du cycle de l'idée de Kurt Lewin à propos du 'champs social' ainsi que de l'idée de Born concernant le rôle du groupe dans le conflit intra individuel, entre la collaboration et la liberté individuelle.

Ce conflit, nous avons essayé de le ménager aussi par le respect de l'idée de la personne que nous considérons comme condition psychologique importante. Elle constitue un point dynamique dans notre formation par le capital culturel que toute personne porte. Et c'est aussi le rôle du coordinateur qui est là pour ménager l'idée du respect de la personne.

Tout au long de notre formation l'ouverture personnelle des formés la plus sincère a été faite lorsque les individus ont senti la valeur de la diversité qu'ils expriment et ont pu valider leur propre expérience pour le bien de l'affaire commune. D'ailleurs, l'angoisse que Kurt Lewin mentionne (Ch. Méthodologie, Recherche-action, notes 37) à propos de la peur de la perte de son autonomie dans le groupe, nous avons essayé de la gérer avec l'idée d'être une personne. Flores (Flores, 2010 in Gournas) mentionne que l'homme dans son évolution et dans un nouveau milieu éprouve des sentiments de peur. Il sent la peur de perdre son entité psychosociale qui a à faire avec des sentiments de suffisance, d'acceptation, de rejet, de désapprobation.

Les individus d'habitude se meuvent entre la rigidité et le chaos. La rigidité existe là où il n'y a pas la singularité de l'individu et la répétition règne alors que le chaos réside là où il n'y a pas de lien, là où il n'y a pas de cohésion. Selon Gournas, l'accomplissement existe à l'interface. Dans notre formation la rencontre est une procédure dynamique des individus qui veulent échanger entre eux la parole et l'acte. Concernant les discussions et l'échange nous avons bien démontré leur place dans notre paradigme de formation (ch. Vers la quête de la Méthodologie). Ici, nous souhaitons aussi souligner leur côté affectif dans le déroulement de la vie du groupe. Dans la communication, les sons et les mots peuvent conduire une relation et peuvent contribuer à la cohérence du groupe. Selon Siegel (Siegel, 2010) *l'accomplissement de la personne se fait en lui par le flux des voix indépendantes liées dans une harmonie ainsi que dans un groupe par le flux des voix indépendantes des autres membres en créant ainsi une complexité plus organisées*. (Voir aussi Morin concernant la théorie de la complexité dans Recherche-action).

1.2 Les Modificateurs de la formation évolutive ou seuils cognitifs d'activation

Tout au long de la formation-réflexion-action nous avons pris conscience qu'à certains moments, certains actes faisaient la différence. Il y avait une prise de conscience momentanée de la part des enseignants, il y avait certaines caractéristiques. Nous nous demandons ce qui s'est passé pour que les enseignants, à un certain moment s'expriment en faveur de l'innovation, avouent qu'ils ont découvert leur propre chemin, se sentent animés par la démarche et se hâtent pour l'expérimenter ou se sentent calmés de leur angoisse socioprofessionnelle de changer le monde.

Globalement nous dirions que les modificateurs ont exercé une influence transformationnelle. Ils nous ont permis de tester ce que Maturana et Varela soutiennent, à savoir que, les modificateurs, par leur consistance exercent une perturbation dans le système cognitif-émotionnel des participants, ils sont ainsi capables de faire émerger un nouvel état mental global et donc modifier certaines représentations. (Ch. Méthodologie, Recherche-action).

Nous avons recensé 8 types de modificateurs dans la micro structure de la formation :

➤ Le discours de la formatrice

V/o « *Je te dis, que j'ai compris que pour chacun sa langue est unique. Quand je te disais que je ne supporte pas que les voisins parlent en russe, tu m'as dit combien c'est difficile pour quelqu'un de parler toujours une langue étrangère. Ces choses là, je n'y avais jamais pensé* ».

Entretien 532.

➤ Le contenu théorique de la formation

L'intérêt manifesté des enseignants concernant la linguistique, la sociolinguistique apparaît clairement dans leur entretien terminal, les questionnaires finaux, les commentaires libres.

➤ **Les matériaux didactiques**

Les enseignants semblent être aidés par l'organisation qui caractérise les différents matériaux didactiques et intéressés par le contenu que portent certaines tâches. La manière dont les supports didactiques font travailler les langues maternelles des élèves constituent un modificateur pour les enseignants.

Voir par ex. le cas de V/s, de Agg/i, de V/o, de V/i, de M/ie.

➤ **Le visionnement DVD, vidéo**

V/s « Lorsque j'ai vu la vidéo, ça m'a donné la solution. Le fait que moi je m'arrêtais à la moindre difficulté, on ne peut pas écrire un mot étranger sur le tableau, dans quelle langue ? Quand j'ai vu (dans la vidéo) qu'on peut l'écrire avec notre alphabet, oui, je n'y avais pas pensé. ... Quand j'ai vu qu'il était justifié, que quelqu'un autre l'utilise, qu'il a un résultat, et un sens, cela m'a libéré les mains. Ne pas avoir peur de l'albanais, que je peux le faire, faire la prononciation en grec, travailler avec cela. Petit à petit construire, et on verrait comment cela marcherait ».

DW_AO 519_1-529

Après le visionnement du film de Helot Agg/i s'est montrée plus intéressée encore au milieu parental.

➤ **Les lectures**

➤ **Les ateliers expérimentiels**

R/i 'Si on fait des ateliers expérimentaux, il s'agit d'un système très fort. Si on ne peut pas le gérer et on n'a pas d'équipe superviseur pour discuter, ça ne marche pas.

(DW_A0553)

Selon les observations que nous éprouvons dans le journal de la formatrice les ateliers que nous avons réalisés ont facilité l'évolution de la formation. Les enseignants ont pris conscience de certaines de leurs résistances, de raisons pour certaines de leurs réactions.

➤ **Le vécu dans la classe, l'expérimentation**

G/os : « C'est-à dire, c'est bien la théorie, mais on risque de perdre la boussole et de refaire les mêmes choses... je vais le voir dans la pratique, le sentir. Je crois que j'ai gagné beaucoup plus avec l'application (du matériel) avec les enfants, au lieu de rester encore dix jours ici. Je considère que c'est plus important ».

Entretien terminal.

➤ **La communication dans le groupe/les apports des autres**

M/e « ... soudain, j'ai pris conscience que les enseignants ont commencé à comprendre, voire j'ai vu *l'enthousiasme du néophyte*, une joie comme s'ils avaient découvert l'Amérique, ainsi que pour les nouvelles choses qu'ils ont appris et la nouvelle terminologie ».

Entretien terminal.

Il est vrai que toute innovation a besoin de modificateurs puissants pour réussir la transformation des représentations et des attitudes chez l'enseignant, pour les aider à focaliser sur certains aspects de l'innovation. Ils semblent être ce que nous appelons dans notre paradigme **des seuils cognitifs d'activation** alors que nous avons déposé des **seuils affectifs d'activation**.

Notre formation-action nous a permis de comprendre qu'à part ces modificateurs là, ils jouent un rôle important tant le contenu déontologique, méthodologique et pédagogique de l'innovation que sa convergence avec les priorités déontologiques et pédagogiques des enseignants jouent. Cela veut dire que le processus, la façon dont nous devrions pénétrer dans le monde des enseignants devrait être convergente à la fois avec l'esprit de l'innovation et avec la culture des membres du groupe. Le processus le plus approprié à l'innovation et à la culture générale des enseignants grecs doit passer à notre avis **par la réflexion-discussion, la coopération de différents cycles et le caractère expérientiel**. Cros signale « ... donner valeur au processus...ce n'est pas l'objet qui prime mais la façon dont il pénètre le tissu social, si tant est qu'on ait une conception "pénétrante" de l'innovation ».

1.2.1 Le modificateur temps

Il y a un modificateur encore qui constitue une sorte de macrostructure de notre formation : **Le temps**

Une sorte de condition constitue aussi la **durée de la démarche**. Les enseignants sont d'accord que la durée de la formation a joué un rôle positif dans la construction des relations intragroupales, ainsi que dans la conceptualisation de l'innovation. Nous avons déjà démontré la valeur du temps dans l'analyse de nos données et dans les commentaires libres des enseignants concernant l'évaluation finale de la formation.

Pour nous, la durée d'une telle formation qui d'après M/e devrait s'appeler une recherche à long terme est indispensable. Selon les références que nous avons faites dans le chapitre de la formation à propos de l'approche de 'Teacher cognition' l'élaboration des compétences chez les enseignants passe par leurs représentations concernant leur efficacité et leurs expériences. Nous considérons alors indispensable qu'une formation qui prend en compte de telles affirmations et qui inclue les

principes d'une formation clinique réflexive favorise les phases d'une autoréflexion, d'une auto-analyse, d'une analyse de représentations.

D'ailleurs une première période d'auto-analyse en savoirs, expériences, attitudes est indispensable pour la mise en œuvre d'un contrat pédagogique. Entre autres, il donne au formé un sentiment d'assurance, en assurant sa participation puisque il inclut ses aspirations et ses buts.

Soulignons aussi que comme notre modèle formatif fonctionne à travers le groupe, l'élaboration de relations selon les approches et les théories psycho-dynamique de Bion et l'approche de la théorie de la personne du type de Roger nous impose une durée afin que les membres du groupe puissent se connaître de façon plus profonde.

De plus selon Perrenoud *à la question de savoir comment organiser, en formation, le va-et-vient entre l'expérience et la réflexion sur l'expérience. C'est apparemment plus simple en formation continue, puisque les praticiens ont une longue expérience et tiennent une classe en parallèle.* (Perrenoud, *La démarche réflexive*).

V/a : *« La formation longue durée change de caractère. C'était plutôt pour moi un grand séminaire qui dure, alors que maintenant c'est totalement différent. Avant j'entendais parler de la recherche-action, je me demandais ce que c'est, mais maintenant je l'ai vue fonctionner dans la pratique et j'ai vu que c'est quelque chose qui a vraiment du sens. Le danger c'est que la recherche va au fond de l'individu et il est possible de découvrir des choses pour toi-même, tu ne sais jamais les conséquences... ».*

Entretien final

1.3 Le fonctionnement des modificateurs dans la formation évolutive de l'Eveil aux Langues

Plus précisément concernant les modificateurs du premier niveau ou de la microstructure nous avons enrichi le contenu de l'innovation avec un ensemble d'outils qui se sont révélés comme modificateurs de premier ordre. Notre critère est le caractère interculturel de ce matériel que nous l'avons utilisé pour développer la compétence interculturelle de l'enseignant. Par conséquent nous avons voulu parallèlement, avec la présentation et l'analyse du matériel pédagogique de l'Eveil aux Langues, renforcer le côté compétence interculturelle, l'empathie et l'auto-réflexion chez l'enseignant.

Le visionnement des films a joué un rôle important. Le contenu de Comparons nos Langues, des films du type Azour et Asmar, la communication du matériel visuel organisé et construit par les collègues ont animé la formation et nourrit les discussions réflexives.

Le cas de V/s est probant quant à l'implication active que le visionnement de la vidéo Comparons nos Langues lui a provoqué. Un autre exemple, c'est le cas de Marie qui dans son entretien terminal admet que les vidéos avec la présentation du travail des enseignants l'ont aidé à se débarrasser de ses représentations négatives concernant le rôle des enseignants du primaire.

Les lectures aussi ont joué un rôle de motivation dans l'évolution de la formation d'une étape à l'autre. Voyons par ex. la lecture du livre de Cummins et ses effets sur le vécu des enseignants, les sentiments d'engagement qu'il a créés, la motivation, la focalisation sur l'innovation. Nous croyons que l'émotion que crée l'introduction de ce livre a réussi à mobiliser l'intérêt de nos enseignants. (Journal de la formatrice). Nous avons observé que les livres qui portent un caractère d'engagement social, exercent une influence sur les enseignants(e)s Grec(que)s.

Un autre modificateur à notre avis ce sont les ateliers expérimentaux que nous avons organisés à propos de l'interculturel, de l'identité, du plurilinguisme, de pratiques didactiques. V/s témoigne de sa motivation lors d'un atelier et des effets qu'il a constatés en lui. G/s aussi, Agg/i. (Journal de la formatrice)

Généralement le caractère expérimental est une caractéristique que nous devrions souligner dans notre travail car cela concerne le côté expérientiel de la formation et montre que lorsqu'une formation-action implique les enseignants, elle peut apporter une prise de conscience qui ne s'adresse pas nécessairement au matériel.

Dans les entretiens ainsi que dans les entretiens terminaux les enseignants se réfèrent souvent à leur expérience dans la classe et à leur changement à travers cette expérience. Une disposition positive envers l'innovation a été manifestée après leur propre vécu. V/s lorsqu'il dit qu'il faut avoir l'expérience avant la transmettre.

Le discours de la formatrice a provoqué une prise de conscience et une focalisation. R/i nous a dit : « *J'ai les yeux grands de ce que j'entends* ». L'approche sur les langues que la formatrice avait fait sembler avoir motivé R/i, suscité son intérêt pour l'approfondissement de la langue et la faire réfléchir sur sa propre langue.

La communication aussi constitue un modificateur dans le sens de la motivation qu'elle peut provoquer au groupe. La communication est une occasion pour l'enseignant de fonctionner comme un chercheur face au groupe. M/e souligne qu'au lieu de parler d'une formation à long terme il vaut mieux parler d'une recherche à long terme.

Généralement R/i déclare la nécessité d'un tel type de formation qui ressemble au nôtre. Dans son *Autobiographie professionnelle réflexive* elle dit : « *...les différents séminaires qu'on fait sur l'interculturel, je ne les considère pas comme une formation, plutôt comme un renseignement. Je n'ai pas rencontré jusqu'aujourd'hui une éducation interculturelle, d'une durée suffisante, qui puisse disposer une approche méthodologique [convenable], un contenu et une approche expérientielle [suffisants]* ».

1.3.1 Le caractère des modificateurs dans la formation évolutive de l'Eveil aux Langues

Nous avons observé que les modificateurs manifestent un certain caractère : **le renversement.**

Par renversement nous entendons le changement d'attitude chez l'enseignant et la gestion de ses propres soucis, doutes, résistances.

Dans les entretiens collectifs, nous pouvons trouver des traces de changement d'attitude chez V/s qui se réfèrent à l'efficacité de l'innovation. Il existe un changement dans la façon dont l'enseignant estimait les compétences de ses élèves, un changement dans la façon dont l'enseignant estimait certaines langues, un changement dans la manière dont il concevait le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage ainsi que le rôle des parents dans l'apprentissage des enfants.

Le développement de cette idée existe dans le chapitre *Vers la quête de la Méthode*. Là, le modèle de Maturana-Varela décrit les changements que toute perturbation peut provoquer dans l'état mental global de l'individu ainsi que dans son milieu. Par la communication de ces expériences et de son vécu dans la classe, V/s a aidé à changer certaines représentations chez les enseignants et à créer un climat positif envers les pratiques de l'Eveil aux Langues.

Nous considérons que le renversement que les enseignants vivent dans la formation se lie directement avec les sentiments d'engagement qu'ils manifestent dans l'affaire sociale. A plusieurs reprises et à leurs réponses dans les questionnaires d'évaluation de la formation, dans les entretiens terminaux et dans la reprise de l'Autobiographie professionnelle, réflexive les enseignants manifestent une disposition à devenir des multiplicateurs et à diffuser l'innovation. De plus, nous avons pu affirmer l'H correspondante dans l'analyse des données.

1.4 Les modificateurs affectifs ou seuils affectifs d'activation dans la formation évolutive de l'Eveil aux Langues

F : *« Tu crois que l'intérêt de pratiquer l'Eveil aux Langues se trouve seulement dans les classes plurilingues ? »*

V/a : *« Pas seulement là, mais dans toutes les classes. Tout simplement que dans les classes plurilingues le résultat est plus émotif, les enfants sont émus et ils s'activent ».* Entretien terminal.

Nous avons distingué une catégorie de modificateurs qui de par leur qualité et leur consistance diffèrent des autres. Il s'agit d'un état psychologique qui semble influencer positivement l'enseignant ainsi qu'activer une réflexion critique. Il semble réduire les soucis, les objections et les doutes concernant l'efficacité de l'innovation. De plus, il apparaît encourager et motiver les enseignants. Il s'agit de la surprise, de l'émotion, de la joie et du plaisir que l'expérimentation de l'innovation dans les classes a fait naître chez les enseignants. Ce qui était encourageant pour nous durant toute la formation c'est la joie et l'émotion que les enseignants venaient partager avec le groupe et la formatrice. Une réflexion autocritique et des sentiments de prise de

conscience émergeaient, alors que les relations entre le groupe, semblaient être renforcées comme les enseignants et la formatrice se laissaient entraîner par cette ambiance positive.

1.5 Les conditions encourageantes de la formation évolutive de l'Eveil aux Langues

Dans la formation il y avait des conditions psycho-dynamiques telles que **chaleur, familiarité, qui ont encadré la construction d'un plexus dans les relations**. L'attitude aussi de la formatrice dans son quadruple rôle (**chercheur, formateur, personne de référence, amie**) a créé des conditions positives à la mise en place de ce plexus relationnel. Son discours optimiste et encourageant a été souligné par les enseignants à différents moments.

Il faut signaler ici le rôle que Perrenoud adresse au formateur surtout dans des démarches à longue durée qui demande une grande expertise *à la fois dans le champ de la pratique et dans celui de la formation... On est encore très loin de savoir exactement comment s'opère la construction de connaissances professionnelles. On se fonde donc largement sur l'intuition et l'expérience des formateurs. Ils doivent avoir une grande pratique de la résolution de problèmes et de l'analyse de situations. ... les formateurs engagés dans une démarche clinique doivent allier formation théorique et expérience pratique dans la création de problèmes et de situations*³³³.

Nous considérons pourtant que dans une formation-action ce qui est important c'est l'analyse des situations éducatives complexes faite par le groupe ensemble. Nous ne croyons pas à une formation dont le formateur est seul. Par contre nous avons essayé d'encourager les enseignants à approfondir dans l'innovation et de demander le soutien des autres collègues afin de remplir nos lacunes théoriques.

2. Le Curriculum caché de la formation évolutive

L'expérience nous a montrée qu'il y a un curriculum caché qui aide les enseignants à mieux s'approprier l'innovation. Les points forts de ce curriculum sont

- **la pratique réflexive**
- **le développement de la compétence de l'empathie**
- **la compétence d'apprendre à approfondir dans l'innovation.**

³³³ Dans un de ses articles concernant une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement.

Il a suffi de montrer aux enseignants un paramètre qu'ils ne prenaient pas en compte dans leurs pratiques de classe jusqu'au moment de la formation, de leur faire développer en parallèle des capacités d'apprentissage, d'auto-observation, d'autodiagnostic et d'auto transformation selon l'idée de la posture réflexive qu'élabore Perrenoud et qui vise, dans le meilleur des cas, à former des praticiens capables d'apprendre et de changer par eux-mêmes, seuls ou au sein d'un groupe, dans une dynamique d'équipe ou d'établissement.

Il s'agit aussi d'aider les enseignants à approfondir dans l'innovation en leur donnant un ensemble d'outils notionnels, épistémologiques. En d'autres mots aider les enseignants à acquérir des savoirs et des compétences afin de vivre l'innovation. Par ailleurs comme Perrenoud suggère *une démarche clinique de formation, fondée sur et orientée vers une pratique réflexive, [s'intéresse] à la complexité et le caractère multi référentiel des théories qui permettent de l'appivoiser.* (Perrenoud, 2008)

Concernant la pratique de la réflexion le rôle de la formatrice en tant que superviseur réflexif est à notre avis important à démontrer. Selon Parlakian, (Parlakian, 2001, p.16) 'Reflection is a time to slow down, to see what can be learned if we take the time to carefully look at and listen to ourselves, and those with whom we work'. La nécessité de la réflexion a conduit certains programmes à adopter la pratique réflexive, une approche désignée à encourager l'apprentissage à travers l'observation réflexive de soi même et des autres (Parlakian, 2001). La supervision réflexive constitue une pierre de refend aux programmes relationnels (Pilkington et Malinowski, 2002). Il contient le dialogue réflexif et l'écoute active. Il se fait par la supervision individuelle, du groupe ou en couple. Des références nous en trouvons dans Norman-Murch, (Norman-Murch, 1996).

La réflexion critique se lie directement à l'empathie telle que nous l'avons présentée dans le ch. Formation. Il suffit de dire ici que nous avons travaillé dans sa double direction : comme une expérience de décentration et comme une expérience de déplacement de soi. Toute la formation à l'Eveil aux Langues et surtout le contact avec les parents et les élèves dans la classe ont visé à familiariser l'enseignant avec l'idée de se mettre à la place de l'autre. Par des activités sur des langues non familières auxquelles il s'est expérimenté il a subi le choc du non familier. La préparation de l'intervention en classe, l'auto-régularisation et la rétroactivité lui ont révélé des impasses qu'il n'imaginait pas. Ces expériences ont été basées sur l'**empathie** du type s'imaginer soi-même comme un autre.

V/s parle d'une prise de conscience de ses mauvaises représentations pour certaines langues, ainsi que pour les sentiments d'infériorité que certains de ses élèves vivent.
Agg/i nous dit :

« Nous avons commencé à nous mettre à la place des autres, comment les autres voient les choses. Après, nous avons plein d'idées, comment tu peux faire le cours différemment pour que les élèves puissent comprendre ». 235-245

Le cas de l'empathie réitérée, la version « je deviens autre à moi-même en me regardant moi-même à travers les yeux d'un autre » a été travaillée en mettant les collègues en couple dans les classes.

V/s parle du rôle miroir de R/i. dans sa classe. M/e partage le vécu des enseignants pratiquants.

R/i souligne à M/e la nécessité de développer l'empathie professionnelle entre les collègues issus de différents cycles.

Agg/i dit : « ... *Etre des enseignants de différents cycles, oui, cela nous aide car nous suivons tout le développement de l'Education, et nous pouvons nous mettre à la place d'un enfant à tous les âges. Cela me plaît...* » 235.

Une **réflexion** se manifestait toujours après le fonctionnement d'un modificateur : V/s après son expérimentation faisait sa propre critique. Il y avait toujours une période de réflexion, d'analyse de la situation, la reformulation des critères pour analyser la réalité scolaire, une mobilité.

Faisant le bilan de notre formation les traits qui révèlent un certain état d'esprit sont les longues discussions réflexives, la longue durée, le lien de l'innovation avec des perspectives déontologiques, psychologiques, sociales, le caractère expérientiel, le jeu et l'improvisation.

Etude de cas

Les enseignant(e)s/institutrices/professeurs après la fin de la formation évolutive

Les analyses des entretiens terminaux, des entretiens collectifs, la comparaison de l'Autobiographie... les observations de la formatrice notées dans son journal ont fourni des éléments qui nous ont permis d'enrichir le profil initial des enseignants et de constater les effets de la démarche sur les attitudes et les pratiques des enseignants. Nous nous proposons de suivre certaines traces dans le profil des enseignants qui nous affirment qu'une évolution a été faite sur l'axe de leur professionnalisme ainsi que sur l'axe de leur coopération et engagement. Les données sont justes à titre indicatif et n'épuisent aucunement les changements que nous avons observés. De plus, pour la formatrice le jour suivant de la fin de notre formation a montré l'implication des enseignants, leur volonté à devenir des multiplicateurs. Leur activation dans le domaine des congrès, des séminaires et de production de matériel nous prouvent de l'efficacité de la démarche.

Le cas de l'enseignant en classe spécialisée V/s

Lors de sa formation évolutive V/s se déplace sur l'axe professionnalisme, ainsi que sur l'axe coopération et engagement.

Si au début il vivait un conflit entre l'écart que présentent la théorie et la pratique (203 _6) dans les formations habituelles, il a trouvé finalement un équilibre car pour lui notre formation portait un double volet, la théorie et la pratique qui l'ont influencé au même degré.

L'idée générale dans nos hypothèses, que la formation a aidé les enseignants à mieux valoriser le capital linguistique et culturel de leurs élèves, est affirmée dans le cas de V/s qui a vécu la motivation pour les langues des élèves et a estimé différemment le capital linguistique et culturel de ses élèves.

Son professionnalisme a évolué car le matériel de l'Eveil aux Langues lui a donné une meilleure façon d'organiser son propre matériel linguistique ainsi que le matériel pour l'enseignement de la langue scolaire et l'a aidé à valoriser le capital linguistique et culturel des ses élèves dans l'apprentissage de la langue scolaire.

Comme R/i le remarque le matériel de l'Eveil aux Langues a aidé l'enseignant à discerner les lacunes des élèves au niveau de l'apprentissage de la langue scolaire. Il lui a révélé des lacunes par exemple dans la compétence de certains élèves à épeler des mots grecs et en même temps ce même matériel lui a donné l'occasion d'y remédier.

Sa rencontre avec l'Eveil aux langues l'a fait changer son modèle didactique. V/s déclare qu'il devient de plus en plus un enseignant qui s'intéresse à l'approche coopérative. Dans son premier entretien, il a souhaité trouver son propre modèle dans l'éducation coopérative et dans son dernier entretien il a souhaité approfondir cette pédagogie dont les gains pédagogiques lui ont été manifestés à travers la pratique de l'Eveil aux Langues.

L'approche de ses élèves change et il devient plus chaleureux, plus généreux envers ses élèves:

V/s : « Je m'intéresse à voir les enfants comme des personnalités entières, apporter dans la classe des morceaux de cette personnalité,...ne pas être seulement des élèves, mais être des identités, ... Vasso être Vasso qui a sa propre histoire... comment le dire... ».

L'approche change aussi en ce qui concerne le milieu parental des élèves et cela prouve que pour V/s les enfants sont des histoires différentes, des entités. Ses pratiques de classes envers le milieu parental sont bien enrichies. V/s a travaillé tout au long de la démarche avec le milieu parental en essayant d'impliquer la famille dans l'apprentissage de l'enfant. Ses idées assez originales pour la réalité grecque ont été communiquées dans différents congrès dans et hors de la Grèce.

Son professionnalisme a évolué aussi par le fait que V/s aime improviser maintenant, il aime intervenir dans la matière, il a développé tout un matériel concernant la

gestion du plurilinguisme des enfants et à proposer des activités afin d'intégrer l'Eveil aux Langues dans les pratiques de la classe.

Comme pratiques de classe il reconnaît que l'innovation lui a donné les critères pour rédiger le profil linguistique et culturel des enfants, les paramètres et les critères pour évaluer une classe plurilingue, l'intérêt pour faire un portfolio des langues pour les enfants. Son intérêt est orienté vers la rédaction d'une grammaire comparative qui pourrait inclure la norme en commun avec les dialectes, les langues de l'immigration. Sur un niveau personnel, psychologique nous dirions qu'après la formation V/s a constaté que sa peur pour les langues est réduite.

V/s pense que son expérience intérieure lui permet évidemment de faire beaucoup de choses sur un plan didactique, ce qui compte pourtant pour lui, c'est le changement qu'il a constaté en lui et sa prise de conscience de ses propres résistances, de ses mauvaises représentations envers certaines langues que l'innovation lui a fait découvrir.

Son profil est élaboré car il a pris conscience que certaines de ses convictions, une certaine image qu'il avait de lui ne correspondait pas à ce que la rencontre avec l'innovation lui a laissé voir. Selon R/i il a fait un détour idéologique, dans une partie profonde de lui.

Sur l'axe alors de la coopération et de l'engagement le dilemme que V/s se posait, manifester dans les rues ou résister dans les classes a été au moins momentanément maîtrisé d'une part par l'efficacité qu'il voyait dans la pratique de l'innovation, par la prise de conscience de ses propres lacunes et de ses propres résistances, alors que le plaisir qu'il tirait de l'innovation l'a entraîné dans un engagement à devenir multiplicateur de l'innovation.

Le cas de l'institutrice A/i

Tout d'abord A/i semble s'être déplacée sur l'axe du professionnalisme.

Un des meilleurs gains pour elle se trouve dans sa rencontre avec l'Eveil aux Langues c'est que l'innovation et plus généralement la formation lui ont offert des clés notionnelles et des pratiques afin de mieux comprendre le nouveau programme analytique concernant l'enseignement de la langue. De plus, l'innovation lui a donné une possibilité de mieux organiser son matériel.

Une année après notre formation A/i souligne qu'elle s'occupe de l'éducation interculturelle d'une façon totalement différente de celle du passé. Les langues pour elle sont de première signification dans ses projets interculturels.

Pour nous, il est important de voir qu'une de nos formés comme A/i est devenue multiplicatrice sur le terrain universitaire de l'idée que l'éducation interculturelle passe aussi bien par les langues que par les cultures. Etant pour une période tutrice des stagiaires du Département des Sciences préscolaire. A/i a su parler aux

responsables professeurs des Universités de sa propre expérience et signaler le fait que les langues sont la moitié de l'éducation interculturelle.

Selon ce qu'elle nous a dit, la formation l'a encouragé à s'impliquer, à réfléchir sur la procédure de construction de projets interculturels car avant la formation il y avait un manque de théorie pour essayer de travailler sur la réforme des programmes interculturels.

De plus, après une année et demie de formation elle croit avoir enrichi son répertoire notionnel, ce qui lui permet de mieux saisir maintenant les questions dans le questionnaire Autobiographie professionnelle, réflexive et de les approfondir. La comparaison entre les premières et les dernières réponses révèle un enrichissement de sa pensée, une structuration de nouvelles notions, la conceptualisation de certaines idées.

Le cas de l'institutrice Agg/i

Pour Agg/i la compétence est une évolution basée sur la modification des attitudes, des conditions de l'entraînement théorique. Pour cette enseignante l'évolution de ses compétences sur l'axe professionnalisme passe par la gestion du plurilinguisme dans sa classe. L'élaboration de ses compétences professionnelles est apparue grâce aux conditions du plurilinguisme qu'elle a créé dans sa classe tout au long de notre démarche.

Agg/i a construit un matériel riche sur l'Eveil aux Langues adapté aux nécessités de la maternelle. Elle a communiqué ce matériel qu'elle enrichit systématiquement en collaboration avec d'autres formés dans des congrès dans et hors de la Grèce.

Elle a changé de pratiques dans la manière dont elle implique le milieu parental dans l'apprentissage de ses élèves. Ses intérêts actuellement sont orientés vers des interventions interculturelles qui auront un caractère intégral surtout concernant la participation des parents.

Agg/i a aussi l'occasion de travailler avec le milieu parental des enfants et de se mettre à la place des parents, ressentir les problèmes identitaires qu'ils affrontent. La communication de ses expériences dans le groupe nous ont permis de comprendre sa motivation et le déplacement de son optique.

Ses interventions, lui ont aussi révélé des compétences chez les enfants qu'elle n'imaginait pas. Elle comprend maintenant que le programme analytique ne lui a pas permis de discerner les compétences et les possibilités de ses élèves. Par son intermédiaire les collègues du groupe ont pris conscience des compétences métalinguistiques que les petits et surtout les enfants allophones disposent.

Pour elle, l'Eveil aux Langues lui a donné l'occasion de travailler le transfert des compétences métacognitives de ses élèves dans d'autres domaines que la langue, d'enrichir ses projets interculturels et de transmettre une attitude critique aux enfants envers les langues et le mécanisme langagier.

Sur le plan personnel en comparaison avec son profil initial, Agg/i a perdu sa systole envers les langues ; elle semble guérie par son traumatisme envers ses performances en langues étrangères. Maintenant elle aime expérimenter et même elle aime se pousser à parler une langue qu'elle ne sait pas bien parler, à vouloir l'utiliser comme langue dans les congrès francophones. Comme elle nous a dit, cela avait des conséquences positives sur ses relations avec les instances scolaires, ainsi qu'avec les autres collègues.

En somme, son travail systématique sur l'innovation lui a apporté un accomplissement professionnel, lui a donné l'occasion de voyager hors de la Grèce pour présenter son travail et le travail de ses collègues, de s'investir dans le rôle du chercheur et de s'engager dans une affaire sociale.

Soulignons le fait que Agg/i a présenté deux fois l'Eveil aux Langues dans des séminaires organisés par son conseiller pédagogique alors qu'elle a formé des collègues qui nous ont demandé de l'aide.

Toute la formation avait des répercussions plus globales sur sa carrière car l'année suivante elle a passé des examens pour faire une formation universitaire de deux ans.

Le cas de l'institutrice/professeur du secondaire V/i

Dans le cas de V/i nous avons un déplacement sur l'axe professionnalisme surtout en ce qui concerne le changement de son modèle didactique. En effet, d'un modèle traditionnel, au centre duquel se place l'enseignant, V/i passe à un modèle plus libre et plus concentré sur l'élève et sur sa diversité. Du moins, elle essaie comme elle dit. En tout cas, il y a manifestement le développement d'une réflexion envers sa réserve et son conservatisme didactique.

Concernant ses pratiques de classe V/i reconnaît que l'Eveil aux Langues lui a donné l'opportunité de s'occuper des langues sous un aspect différent. Un aspect auquel elle espérait depuis longtemps toucher, à savoir réaliser des activités métalinguistiques, s'occuper de l'intercompréhension des langues, comparer les langues, trouver des ponts entre les langues et les mathématiques.

Un des gains qu'elle avait aussi dans ses compétences professionnelles c'est sa familiarisation avec Internet. Nous avons démontré dans l'H concernant les nouvelles pratiques que V/i avait un mépris et un angoisse envers Internet, ce qui a changé après son expérimentation dans la classe.

Sur le même axe professionnalisme V/i semble se déplacer en ce qui concerne ses perceptions pour l'éducation interculturelle qui maintenant semblent avoir changé. La formation semble apporter à V/i l'expérience de l'Autre dans sa classe même, a enrichi ses représentations et l'a fait réfléchir sur son rôle envers les enfants allophones de sa classe. Le terme diversité a changé de contenu pour elle ainsi que la pédagogie interculturelle.

Sur le plan personnel et donc sur le deuxième axe coopération et engagement la préparation des interventions de sa part, lui ont révélé des résistances et des lacunes, une mentalité plutôt réservée. Elle a manifesté ses conflits intérieurs, des résistances et la peur de s'exposer, de laisser libre son imagination. La relation avec la formatrice, ainsi qu'avec les collègues l'ont amenée à commencer à improviser et à exposer avec aisance les activités qu'elle a réalisées dans la classe. Cela constitue un gain sur le plan personnel ainsi qu'un encouragement et une expérience de coopération entre collègues et de ce côté-là V/i nous a donné l'occasion de prendre conscience du dynamisme de ce plexus relationnel dans le groupe.

Aussi sur le plan psychologique et relationnel dirions-nous que nous avons observé une relation dynamique avec la personne de référence qui est la formatrice. De ce côté-là V/i nous a permis de voir l'importance de la formatrice dans la gestion de conflits intra individuels.

Sur le même axe coopération et engagement nous dirions que V/i a manifesté des sentiments d'engagement dans son discours, dans ses commentaires libres envers la diversité de ses élèves et de ce qu'elle attend d'une éducation interculturelle.

Le cas de l'enseignant généraliste G/s

Par la comparaison des réponses au questionnaire Autobiographie professionnelle, réflexive, ainsi que par les éléments qu'il nous donne lui-même dans son entretien terminal il semble que G/s s'est déplacé à l'axe professionnalisme et l'axe coopération, engagement à la fois.

Une des données importantes qui témoignent d'un enrichissement professionnel ce sont les critères qu'il semble avoir pris dans notre formation pour mieux travailler les activités proposées dans les manuels de la langue scolaire.

Concernant sa compétence d'empathie, G/e affirme que lors de ses interventions il a approché les enfants allophones et il s'est mis à leur place.

Sur le plan du professionnalisme aussi G/s semble se déplacer comme il s'est vu enrichir son modèle didactique avec des critères plus raffinés et plus élaborés, à savoir approfondir dans l'approche coopérative.

Ce qui est important de voir ici c'est que G/s dès le début de notre formation nous a parlé d'une didactique plus moderne qu'il pratique pourtant nous pourrions considérer que G/s ainsi que le reste du groupe faisaient une approche plutôt superficielle de cette pédagogie et qu'à l'occasion de l'Eveil aux Langues ils ont développé une réflexion et ils ont centralisé leur attention là-dessus avec des critères différents.

Au début de la formation G/s était plutôt hésitant pour faire des activités de l'Eveil aux Langues par manque de temps et angoisse professionnelle. Il parlait souvent de son souci de finir la matière, d'être en ligne droite avec les conseillers pédagogiques.

Après la formation il semble débarrassé de ces soucis. Il pense qu'il peut mieux organiser son temps afin de faire les activités du plurilinguisme qu'il juge maintenant importantes et prioritaires pour le développement de ses élèves.

Il s'est débarrassé aussi du souci de tout contrôler dans un projet comme dans celui de l'Eveil aux Langues. Le modificateur ici pour changer son attitude et pour se détendre c'était l'intérêt manifeste des élèves pour le plurilinguisme. A partir de cet intérêt G/s a accepté de passer la parole aux élèves et de suivre le projet dans la direction que les enfants lui donnaient. Pour la première fois G/s pensait que la diversité de sa classe est un facteur pour mener le projet sur des chemins que lui ne pouvait pas imaginer.

Un gain de plus c'est l'insertion des langues dans ses projets interdisciplinaires. Même s'il pratiquait la pédagogie du projet, les langues étaient hors de ses conceptions. Son professionnalisme est enrichi par de nouvelles notions comme le rôle de la langue maternelle des enfants dans leur socialisation et leur équilibre socio-émotionnel. Au début de la formation G/s considérait que la socialisation des enfants dans une classe plurilingue passe par l'enseignant, sa responsabilité, son attitude ouverte et sociable. Dans la reprise de son Autobiographie professionnelle, réflexive, il souligne qu'à la socialisation des élèves, contribue aussi, leur accès à leur culture langagière.

Sur l'axe professionnalisme se situe aussi son expérience par le côté organisationnel des activités Eveil aux Langues. G/s affirme que la rencontre avec le matériel de l'Eveil aux Langues a enrichi sa compétence à mieux organiser son matériel. Nous remarquons que le côté organisationnel tel qu'il est développé dans la théorie pédagogique de l'Eveil a aidé les enseignants grecs qui, même s'ils travaillent sur la pratique de projets, constatent maintenant qu'un de leurs problèmes était la manière dont on organise ces projets. D'ailleurs dans son autobiographie la deuxième fois il affirme que le programme analytique ne donne pas de directions claires et précises.

G/ portait aussi ses propres réserves en ce qui concerne l'innovation. La peur comme il dit devant l'objet inconnu de l'innovation. Ce qu'il souligne c'est que le problème n'était pas vraiment la peur mais la peur d'affronter ses propres soucis. Il dit que maintenant la différence est qu'il n'a plus de peur d'envisager ses soucis mais qu'il peut les résoudre plus facilement. Cette confiance en lui-même s'exprime aussi dans son Autobiographie où il manifeste une confiance en soi : « Je sais gérer la différence ». Ce trait fait partie de son profil tel qu'il l'esquisse dans la reprise du questionnaire et il arrive à affirmer les précédents. Il dit d'ailleurs dans la reprise de son Autobiographie que ce qu'il voudrait conseiller à un enseignant qui prend pour la première fois une classe plurilingue est de ne pas avoir peur. De s'avancer et de s'exposer.

La peur guérie se manifeste aussi dans le cas de langues et de sa peur devant celles qu'il ne maîtrise pas. Il s'agit apparemment d'un déplacement encore de l'enseignant sur l'axe de son professionnalisme. Comme Agg/i et V/s il apparaît libéré de son angoisse envers les langues en général et plus particulièrement les langues non familières, lointaines. G/ est devenu finalement un multiplicateur de l'innovation et un enseignant engagé. Il a invité d'autres collègues dans notre groupe et il diffuse le matériel dans son milieu scolaire. De plus, il a construit des supports alors qu'il accueille régulièrement nos étudiants en stage dans sa classe pour travailler l'Eveil aux Langues.

Le cas de l'institutrice R/i

La rencontre de R/i avec l'innovation Eveil aux Langues lui a apporté des gains tout d'abord sur l'axe professionnalisme. Dans son premier questionnaire d'Autobiographie professionnelle, réflexive, R/i a précisé ses besoins et ses impasses à comprendre les visées du programme analytique concernant la valorisation des langues maternelles. La rencontre avec l'innovation lui a donné la compétence d'organiser son cours de langue en valorisant le capital linguistique de ses élèves.

La façon de travailler sur les compétences métalinguistiques et sur les stratégies d'apprentissage est aussi soulignée par R/i comme un apport à son professionnalisme. R/i affirme comme les autres collègues de la formation son profit au niveau de l'organisation de sa matière scolaire et la possibilité d'aider ses élèves à transférer leurs compétences acquises d'une discipline à l'autre.

Sur le plan de la réorganisation de ses représentations et donc sur son professionnalisme encore R/i affirme la déconstruction d'une représentation négative qu'elle portait sur la langue grecque alors qu'à partir d'un certain moment elle a commencé à l'admirer.

Plus particulièrement elle a commencé à réfléchir sur les langues avec une motivation et une curiosité, avouant le manque d'une éducation langagière dans sa formation qui lui permettrait de mieux appliquer le curriculum.

L'épreuve pourrait se trouver dans la reprise de son Autobiographie professionnelle et réflexive, là où R/i relate que maintenant *elle se réfère au plurilinguisme de la classe en faisant des comparaisons et des transferts d'une langue à l'autre*. Sa seconde réponse diffère totalement de sa première qui était plutôt naïve et plus banale.

Après son expérience dans la classe du primaire de V/s et les discussions avec M/e et V/a qui viennent du secondaire R/i s'est orientée vers la lecture des curricula du primaire afin de changer ses buts et ses objectifs dans la didactique de la langue grecque. Elle nous explique d'ailleurs que la formation lui a donné un outil de plus pour mieux organiser son travail avec les langues des élèves. Ce gain sur le plan

professionnel recoupe aussi l'axe coopération et affirme l'H1.2 de cet axe selon laquelle un modèle dynamique et participatif de formation-action semble aider l'enseignant(e) à vivre la cohérence de DEPPS (Programme interdisciplinaire unifié) entre les collègues de différentes disciplines et cycles éducatifs.

Sur l'axe professionnalisme mais aussi sur le plan personnel R/i nous a dit que sa rencontre avec le matériel pédagogique a été significative pour commencer à faire des recherches sur les langues. Son intérêt pour les langues a augmenté et c'est une chose vécue. Il en est de même de son intérêt pour la sociolinguistique. De plus, alors qu'elle s'intéressait à l'éducation au plurilinguisme de par son idéologie et sa posture politique, elle ne savait pas comment l'appliquer.

Généralement, changer les représentations pour la langue, lui donner une perspective ontologique, philosophique a des effets positifs sur la manière dont un enseignant puisse faire son cours, traiter l'objet langue, devenir meilleur enseignant en langue. La motivation qu'elle a ressentie dans la classe de V/s et l'affirmation que les enfants ont des compétences qu'elle ne pouvait pas imaginer l'ont impressionnée et l'ont faite connaître mieux les élèves aussi. De ce côté-là, nous dirions que la compétence d'empathie a évolué.

Sur le plan coopération et engagement l'Eveil aux Langues lui a permis de développer son engagement social préexistant. Elle a pu lier l'innovation avec ses intérêts pour l'égalité des sexes, leur présence dans les langues des peuples. De plus, l'Eveil aux Langues lui a permis de systématiser son intérêt pour les politiques linguistiques et le mettre au profit de ses élèves. Toute une déontologie et une théorie sociale que l'enseignante portait et qui pourrait être appliquée dans sa classe grâce à la démarche démocratique d'un tel matériel.

Cependant, dans son profil ce qui nous apparaît très important c'est le besoin de l'enseignante de vivre la cohésion des cycles en travaillant avec ses collègues issus d'autres degrés pour la même activité. Elle insistait dès le début sur les représentations que les enseignants portent à propos de l'importance et du statut des collègues issus d'autres degrés éducatifs. De ce côté-là, elle se déplace sur l'axe coopération et engagement et affirme notre H1.1 qu'un modèle dynamique et participatif de formation-action entre des enseignant(e)s de différentes spécialités et cycles éducatifs semble aider l'enseignant à reconnaître le rôle professionnel des collègues issus d'autres cycles et d'autres disciplines.

Généralement nous dirions que le changement d'attitude envers le rôle des collègues dans leur identité socioprofessionnelle renforce les enseignants, les motive, les encourage et leur offre un espoir et un plus dans leur engagement.

Le cas de l'enseignante/professeur du secondaire V/a

Le déplacement de V/a sur l'axe professionnalisme se lie avec le travail interculturel qui élargit maintenant et acquiert des éléments linguistiques issus des langues minoritaires, des langues d'immigrations, des langues maternelles et des stratégies d'apprentissage d'une langue.

La didactique des langues est lacunaire, affirme Vera et le programme de l'Eveil aux Langues semble lui avoir donné des outils pour travailler ces langues. Elle nous parle du développement des stratégies de l'apprentissage dans des langues étrangères. Elle affirme que comme enseignante, sa rencontre avec l'Eveil aux Langues a développé en elle les stratégies métalinguistiques et métacognitives de la comparaison, de l'observation du fonctionnement de ces langues. Elle utilise globalement l'intercompréhension des langues et les stratégies de compréhension d'une langue non familière.

Du côté de son identité socioprofessionnelle elle pense pouvoir approcher mieux les enfants allophones, et travailler sur la direction de la cohésion dans la classe scolaire et mieux comprendre la culture de l'enfant. C'est intéressant ce que V/a mentionne ici. C'est comme si elle voulait nous dire que les projets interculturels qui insistent sur les mœurs et les habitudes, cachent finalement la culture qui passe surtout par la langue.

V/a reconnaît que la formation à l'Eveil aux Langues lui a donné les outils pour mettre en place l'éducation interculturelle. Elle pense que le caractère expérientiel et holistique de l'approche est plus efficace qu'une approche seulement théorique.

De plus, elle affirme qu'elle a appris à approcher les langues maternelles des enfants, chose qu'elle souhaitait dans le passé. Elle précise qu'à travers les compétences cognitives qu'elle a vues se développer pendant le programme elle sait chercher celles qui sont utiles aux élèves et à l'enseignant afin d'approcher les langues maternelles.

De cet aspect là elle a enrichi son professionnalisme avec des outils qui lui facilite la gestion d'une classe multiculturelle.

Ses compétences à mobiliser ses savoirs linguistiques, à pratiquer la comparaison et l'intercompréhension des langues, l'observation et l'écoute attentives se sont développées. Aussi, avait-elle l'occasion d'affirmer le transfert des compétences d'une discipline à l'autre et de s'orienter vers une didactique qui favorisera ce transfert de compétences métalinguistiques et métacognitives. Le développement des compétences spécifiques chez les enseignants est mentionné aussi par Macaire dans sa thèse et a constitué une de nos visées dans notre problématique.

Un vrai déplacement est qu'elle a éliminé en elle les distances qu'elle voyait entre les langues : entre celles qu'elle parle et celles qu'elle ne parle pas. Déconstruire une représentation d'un tel type signifie que l'enseignant n'a plus de souci devant une classe plurilingue ; son état psychologique change envers les classes mixtes. Cela montre alors un déplacement sur l'axe professionnalisation.

Dans cette direction là se situent les critères d'évaluation qu'elle sent avoir acquises par sa formation à l'Eveil aux Langues ainsi que le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de l'élève.

Sur l'axe professionnalisation se situe aussi le développement de la réflexion de l'enseignante. Sa parole affirme nos efforts pour jouer le rôle du superviseur réflexif. V/a apprend à exercer son autoréflexion critique et précise son rôle d'enseignante.

Sur l'axe coopération et engagement V/a soutient qu'elle a renforcé son engagement social. Elle affirme que le plurilinguisme a acquis les caractéristiques d'un mouvement social pour elle, du fait qu'elle donne une attention particulière aux langues qu'elle ne parle pas ; ce qu'elle ne faisait pas avant.

Un déplacement qui se renforce par le fait que V/a se met à la place des autres et donc elle développe sa compétence empathique. Par le fait aussi qu'elle affirme pouvoir mieux travailler aujourd'hui la cohésion de la classe par le matériel de l'Eveil aux Langues.

V/a affirme une de nos hypothèses de base : elle apprend à gérer une innovation. Cela a été un de nos buts. Leur apprendre à trouver les aspects cachés dans une innovation. Il est vrai que les critères des enseignants changent après notre formation. Ils demandent par les réformes et par les différents matériaux une approche **coopérative, focalisée sur l'enfant**, qui puissent leur créer **le plaisir et renforcer la cohésion dans les écoles et parmi les collègues**. Aussi soulignent-ils leur préférence pour l'expérimentation en même temps que pour une riche formation théorique.

Le cas de l'enseignante V/o

Le profil de V/o a été enrichi, par son engagement social, par son accomplissement professionnel. Il apparaît que V/o a été déplacée sur les deux axes, à savoir sur l'axe professionnalisme ainsi que sur l'axe coopération et engagement. Dans le cadre de son engagement elle s'est vu dépasser sa réserve et sa timidité.

Sur l'axe professionnalisme V/o affirme qu'elle s'implique dans l'organisation de son matériel plus qu'avant. Dans son entretien terminal nous avons conçu l'idée que finalement travailler l'Eveil aux Langues est une compétence particulière qui inclut une attitude, des savoirs et des capacités en tant que stratégies spécialisées. V/o s'est expérimentée à utiliser des matériels qu'au début ne contrôlait pas, ce qui allait à l'encontre de sa mentalité et pourtant elle s'est vue y arriver.

Cela apparaît dans sa réponse lorsqu'elle nous a dit que la compétence développée la plus en elle c'est la compétence à gérer une innovation. Pour V/o cela signifie qu'elle a changé d'attitude globalement.

Son répertoire notionnel est enrichi par la notion de la diversité culturelle et linguistique ; il apparaît que comme V/o est enseignante pour les enfants avec des spécificités la diversité linguistique et culturelle ne faisait pas toujours partie de cette diversité. V/o affirme maintenant qu'elle a pris conscience (540) du fait que son

attitude est liée à l'attitude des enfants et donc, le changement de son attitude envers les langues a créé les conditions pour que ses élèves allophones parlent de leur capital linguistique et culturel.

Concernant l'accomplissement de son identité socioprofessionnelle nous dirions basée sur notre observation et sur l'Autobiographie professionnelle, réflexive, que V/o présente au début un stress et une responsabilité coercitive envers les contraintes scolaires. Après notre formation son changement positif et sa volonté de gérer l'innovation Eveil aux Langues et d'affronter sa complexité montre un renversement de sa part.

V/o remarque elle aussi le côté organisationnel dans les matériaux de l'Eveil aux Langues. Elle sent avoir avancé dans sa compétence à organiser son matériel pour l'enseignement de la langue. Elle pense que les domaines thématiques dans lesquels l'innovation puise ses sujets, sont mieux analysés. L'organisation que présente l'innovation l'a aidé à mieux gérer le programme analytique qui selon elle comporte des généralités et reste abstrait.

Sur l'axe professionnalisme aussi elle présente un plus grand intérêt pour le capital culturel et linguistique de ses élèves. La preuve se trouve dans ce qu'elle dit à propos de son attitude précédente envers les langues qu'elle ne comprenait pas. Avant, elle ne supportait pas que les autres parlent une autre langue devant elle, aujourd'hui elle peut le faire.

Son déplacement apparaît aussi lorsque l'enseignante avoue qu'avant notre formation la gestion d'une classe plurilingue était lacunaire. Elle savait que quelque chose manquait et elle sentait une oppression.

De plus V/o a commencé à formuler une réflexion envers l'Education interculturelle. Il semblait bizarre qu'une enseignante spécialisée n'ait pas une opinion sur l'interculturel.

Sur l'axe coopération et engagement social nous dirions que V/o se déclare motivée et engagée dans l'affaire de l'intégration des élèves surtout après certains événements qui avaient eu lieu en même temps que notre formation.

Après la fin de notre formation, V/o en collaboration avec d'autres collègues du groupe a élaboré des supports pédagogiques, elle a présenté son travail à des congrès dans et hors la Grèce et elle a présenté l'Eveil aux Langues à des séminaires organisés par sa conseillère pédagogique.

Le cas de la professeure du secondaire M/e

M/e représente le secondaire. Elle présente un autre niveau dans l'enseignement de la langue. Elle joue souvent le rôle de théoricien dans cette démarche car elle a déjà approfondi des questions de sociolinguistique et de politiques linguistiques.

Le déplacement de M/e se situe à la fois sur l'axe Professionnalisme et l'axe Coopération et engagement.

Sur l'axe professionnalisme il semble que M/e a changé ses représentations envers les langues, leur valeur esthétique, alors qu'elle a pu développer une argumentation pour l'égalité des langues et contre les stéréotypes sociaux de langues dominantes, dominées. (567)

Sur l'axe Coopération et Engagement il s'agit de ses représentations négatives envers les enseignants des autres cycles qui ont changé. Le déplacement arrive à travers le travail en classe que les enseignants présentent systématiquement, par le dynamisme de leur communication que selon M/e devient de rencontre en rencontre encore plus raffiné, plus riche et plus complet. A l'occasion des interventions communes dans les classes M/e a commencé à développer des sentiments d'empathie et de coopération avec les autres cycles éducatifs.

De plus près nous dirions que notre formation semble aussi avoir aidé M/e à avancer sur l'axe professionnalisme. Elle lui a donné l'occasion d'élaborer ses propres aspirations à propos de ses pratiques de classe, à concevoir des projets concernant l'intercompréhension des langues, à insérer le plurilinguisme dans le secondaire à travers la littérature et l'étude des textes. « Maintenant, je veux des écoles plurilingues » nous dit-elle et nous, nous soulignons l'indication chronologique « maintenant ». Elle a besoin d'un nouveau matériel plurilingue ce qu'elle va finalement créer elle-même après la fin de notre formation.

Son professionnalisme s'enrichit aussi au sujet des langues. M/e exprime sa volonté d'apprendre des langues, ce qu'elle a fait après la fin de notre formation.

Un autre déplacement sur l'axe Professionnalisme porte sur son attitude envers les stratégies d'apprentissage qui deviennent maintenant plus systématisées, ainsi qu'envers l'aspect pédagogique du plurilinguisme. Sachant le contenu de notre formation nous pourrions affirmer que ces deux aspects reposent sur les thématiques développées dans nos séminaires, à savoir, stratégies d'apprentissage des langues et de la langue scolaire et approches pédagogiques du plurilinguisme, approfondissement dans le rôle des langues maternelles dans l'apprentissage des élèves.

Un autre déplacement qui a eu lieu sur le même axe concerne le conflit que les enseignants envisageaient au début de la formation entre la théorie et la pratique. Cette opposition trouve maintenant son unité dans la pensée de M/e qui arrive à formuler une argumentation utile pour aider le reste du groupe à surpasser ses résistances.

Concernant ses pratiques, l'Eveil aux Langues l'a fait s'intéresser à l'organisation de son matériel.

Sur le plan personnel et sur l'axe coopération et engagement la formation a donné à M/e l'opportunité de manifester son attitude de chercheur ainsi qu'une réflexion théorique. L'efficacité de la formation pour elle consiste non seulement au contenu de

l'innovation mais aussi au type de la formation qui lui inspire la volonté de participer à une recherche de longue durée.

Cette tendance à analyser la réalité éducative touche aussi le monde intérieur de l'enseignante qui commence à développer une réflexion autour de l'émergence de ses propres représentations. M/e a le sentiment que la rencontre avec l'innovation lui a éveillé une culture, un esprit scientifique, ainsi qu'elle lui a montré comment gérer une innovation dans le contexte scolaire.

Tout au long de notre formation M/e cherche et valorise le nouveau sens que nous avons essayé de donner à certains termes et qui lui permettent d'exprimer son émotion sur certains sujets. C'est à M/e que nous devons la validation d'un de nos modificateurs celui du discours de la formatrice.

Le cas de l'enseignante/psychologue Th/a

Malheureusement, pour des raisons pratiques nous n'avons pas pu faire notre entretien terminal avec Th/a. Les éléments pourtant que nous avons recensés dans les entretiens collectifs ainsi que dans sa reprise de l'Autobiographie professionnelle réflexive, nous ont permis de considérer un déplacement de l'enseignante sur l'axe professionnalisme en ce qui concerne son attitude et ses représentations globales pour l'identité socioprofessionnelle des enseignants, la diversité de langues et de culture et le sentiment d'engagement à travers une innovation.

Pour Th/a qui est enseignante pour des enfants aux besoins spéciaux et psychologue, la diversité linguistique entre dans son système notionnel après notre formation. La diversité pour elle consistait aux problèmes du corps, de l'âme, de l'équilibre psychologique. Le terme diversité linguistique, culturel se répète dans les réponses qu'elle donne à la reprise de l'Autobiographie professionnelle, réflexive.

Son discours apparaît de plus en plus réflexif, certains termes acquièrent une perspective philosophique et nous trouvons les traces de notre propre discours ; nous croyons que l'effort de la formatrice de créer un discours commun, de faire apprendre aux enseignants à réfléchir avait des effets sur l'enseignante. Les termes tels que la personne, joie, plaisir, sont des termes que nous avons utilisés et que nous les rencontrons dans l'analyse de son Autobiographie professionnelle, réflexive. De cet aspect là nous avons un déplacement sur l'axe professionnalisme et particulièrement en ce qui concerne son accomplissement socioprofessionnel.

Il semble que cette sorte de focalisation a été faite par les enseignants du groupe. Des phrases du type « chacun va arriver par son propre chemin », nous en trouvons dans le discours de V/s, ainsi que dans le discours de la formatrice.

Les effets de sa vie dans le groupe apparaissent aussi dans la reprise de son *Autobiographie professionnelle réflexive* lorsqu'elle dit que généralement on change d'attitude envers la diversité linguistique et culturelle par la coexistence avec les

autres et les buts communs. Cela renvoie probablement à son expérience de la formation coopérative. Il s'agit évidemment de son déplacement sur l'axe 2 Coopération et Engagement et nous voyons ici les effets positifs que le type coopératif de la formation a apportés sur les représentations de certains formés.

Dès le début Th/a manifeste elle aussi un conflit intérieur : renverser la mauvaise situation par un combat syndicaliste ou travailler sur des innovations, faire de son mieux dans la classe.

A la fin de la formation Th/a dit que les attitudes généralement de ses collègues à l'école pourraient changer par sa propre attitude dans la réalité scolaire. La dynamique relationnelle dans le groupe lui a probablement donné la confiance que l'enseignant(e) demandait pour estimer la pratique quotidienne dans sa classe.

Le rôle de la formatrice telle qu'il a été conçu par Th/a se reflète aussi dans ses paroles lorsqu'elle parle de son propre rôle d'enseignante. Comme nous savons sa position envers l'efficacité du rôle de la formatrice, l'idée qu'elle a faite de son rôle dans la classe nous montre une focalisation différente à la fin de la formation de celle qu'elle avait au début. La première fois Th/a a répondu que le rôle de l'enseignante dans la classe c'est le rôle du coordinateur. La deuxième fois Th/a dit « Animer, coordonner, admettre et aider à faire dérouler et à faire développer la dynamique du groupe de la classe ».

Quatrième partie

La validation des hypothèses selon les axes 1 et 2

Concernant la validation des hypothèses que nous avons présentées, analysées dans le chapitre Analyse des données, nous dirions que le premier axe qui appartient à l'évolution du professionnalisme chez l'enseignant nous a démontré que les enseignants grec(que)s ont suivi toutes les étapes qu'une recherche-formation-action prévoit : conflit et émergence des représentations, réflexion et conscientisation de leurs propres représentations, discussions, conceptualisation de l'innovation, réadaptation du système notionnel, intégration de l'innovation dans leurs pratiques de classe selon les besoins de la classe et les visées personnelles de chaque enseignant. Il y avait surtout l'échange de compétences, d'expérience et de vécus entre les membres du groupe, ce qui a servi à la construction d'une compétence collective.

Concernant, le déplacement des enseignants sur l'axe professionnalisme nous avons observé une évolution dans leur attitude et une émergence de nouvelles compétences à gérer le plurilinguisme. A titre indicatif, nous mentionnons un retour vers l'approche coopérative, l'intégration du milieu parental dans l'apprentissage des élèves, l'intercompréhension des langues dans l'enseignement de la grammaire de la langue grecque ainsi que dans des projets interculturels ; nous mentionnons aussi la création de conditions plurilingues dans la classe, une lecture de manuels scolaires différente au profit du plurilinguisme, une familiarisation avec la rédaction du profil linguistique des élèves et utilisation des outils qui appartiennent à une éducation au plurilinguisme comme celui du portfolio. De plus, nous avons opéré la mobilisation des ressources linguistiques dans les élèves, dans le milieu social et dans les enseignants, la valorisation des acquis langagiers des enfants et de leur milieu parental.

Concernant le deuxième axe, concernant la coopération des enseignants ainsi que leur engagement au sujet du plurilinguisme, les enseignants ont manifesté une parole commune, ainsi qu'une focalisation sur certains aspects de la formation. Selon Gilkerson et Ritzier il y a un processus miroir dans la relation du superviseur réflexif et du groupe, ensemble avec les pratiques des enseignants qui deviennent des multiplicateurs dans leur classe. Les points culminants dans notre discours et dans le discours collectif, ainsi que dans les pratiques de la formation, nous les rencontrons dans le discours des formés ainsi que dans leur comportement envers les élèves. Il y a le transfert de toute une culture que nous avons vécue lors de la formation, ainsi que des procédures pour y arriver : l'esprit coopératif, la réflexion, les sentiments d'empathie, l'encouragement, l'importance du caractère personnel qu'on donne aux choses, la joie, l'échange, la parole.

Comme conclusion provisoire des résultats nous voudrions signaler la grande importance qu'acquiert pour nous le fait que nos enseignants ont déjà activé leur rôle de multiplicateur. Il y a des enseignants qui ont déjà organisé des entretiens avec d'autres enseignants, d'autres qui ont participé à des congrès. Certains ont créé des matériaux didactiques, certains accueillent nos étudiants en Master. Les rencontres continuent et les idées pour la rédaction de manuels existent et certains sont déjà en préparation.

Pour la formatrice l'aventure de ce voyage a juste commencé. Comme R/i signale quelque part si nous terminons ici, ce serait comme si on avait juste touché le gâteau. Travailler avec et aux côtés de collègues de différents cycles et de différentes expériences est une source de haute formation pour nous. Avant la démarche, il y avait la peur et le souci pour la terre inconnue des enseignants ; lors de la formation leur respect spontané pour le vrai message de l'Eveil aux Langues, leur respect pour la passion de la formatrice, leur effort pour comprendre et approfondir, le partage sincère de leurs soucis, peurs, objections, nous ont délibérée et nous ont persuadé de la réussite de notre démarche commune. Voir le groupe, partager ses visions, ses blessures, ses convictions les plus chères, ses idées, ses erreurs ont créé ce que nous avons appelé le plexus relationnel.

Encourager et demander le meilleur par les enseignants, profiter de leur personnalité et de leur imagination, écouter attentivement et travailler sur la cohésion, montrer le côté positif des difficultés, ce sont finalement les facteurs que nous avons **vécus au travers de** la démarche. Il suffit tout simplement d'inscrire toute démarche dans une perspective déontologique, humaine et sociale comme celle que nous trouvons dans l'innovation de l'Eveil aux Langues.

1. La prise de distance critique par rapport aux résultats

Evidemment, les résultats de notre travail restent indicatifs. Nous restons alors fort modeste pour ne dégager que des tendances et des lignes de force. Plus précisément, une des faiblesses de la variété des outils utilisés réside dans l'ampleur de la tâche. Aussi la faiblesse du fait qu'un chercheur est obligé de travailler seul sur différents domaines ne lui permet pas de mener la recherche et d'exploiter ses données aussi finement qu'il le souhaiterait. De plus, écrire dans une autre langue que sa langue maternelle prive le chercheur d'exprimer aussi finement sa pensée qu'il pourrait le faire sur certaines idées.

Il est vrai que les difficultés que nous avons dues affronter ont retardé notre démarche, alors que la pression du temps nous a empêchée de travailler une présentation parfaite. Certaines des difficultés qui ont émergées lors de la démarche sont :

La plupart des supports étant en français, les enseignants ne pouvaient pas avoir accès aux supports à cause de la langue³³⁴. Nous avons dû alors traduire tout le matériel utilisé.

La formation a été retardée à cause de la traduction des textes utilisés et des supports que la chercheuse a été obligée de faire³³⁵.

Le fait que certain(e)s enseignant(e)s suivaient parallèlement un programme de formation universitaire intensive³³⁶.

Le fait que certain(e)s d'entre eux/elles avaient de problèmes de santé ou qu'ils/elles se déplaçaient dans d'autres villes.

Le manque d'expérience de la part des enseignants dans d'autres langues les a empêchés de travailler sur une vaste bibliographie.

Nous souhaitons à l'avenir avoir l'occasion de mieux travailler sur le chemin que nous avons juste commencé à tracer.

2. Les perspectives : Vers la pratique thérapeutique de la recherche

Les grandes tendances qui ont surgi de la recherche sont :

- Conservation du réseau pour une recherche à long terme
- L'élaboration d'une approche inclusive de l'éducation interculturelle
- La mise en place du plurilinguisme dans l'éducation de la paix
- Le changement du modèle de l'enseignement de la langue grecque
- La rédaction d'une grammaire plurielle
- L'application du plurilinguisme dans la formation des enfants avec des spécificités
- L'élaboration du modèle de la formation évolutive

Notre démarche arrive à un terme provisoire. Cependant, les enseignants ayant à l'unanimité, manifesté leur intérêt pour continuer à travailler ensemble, notre but repose maintenant sur la mise en place d'une éducation interculturelle intégrative,

³³⁴ Nous avons signalé ce problème lors du congrès EDILIC à Barcelone en 2008.

³³⁵ D'autant plus que la formation a été donnée à des enseignant(e)s généralistes qui loin de parler forcément une langue étrangère ont osé pour la première fois s'occuper des langues étrangères. Soulignons que pour les enseignant(e)s généralistes grec(que)s en formation continue le fait de s'occuper des langues est hors de leur culture pédagogique. De plus comme la langue grecque ne fait pas partie d'une famille linguistique comme les langues latines, le fait de s'occuper des matériaux qui se basent surtout sur l'intercompréhension demande une adaptation de notre part des supports, une motivation et une improvisation extrêmement exigeante d'eux/elles.

³³⁶ Et pourtant ils/elles ont essayé de ne pas manquer nos rencontres.

ainsi que sur l'organisation d'une formation interculturelle unifiée. Par le terme *unifiée* nous entendons une intervention globale du type formation évolutive avec un encadrement théorique et une pratique en classe. Nous entendons aussi la participation des instances, des conseillers pédagogiques, des directeurs et des planificateurs de matériaux pédagogiques, des manuels scolaires et des parents. Comme nous l'avons déjà démontré nous nous sommes intéressée à voir comment les enseignants peuvent bien enrichir l'innovation selon leur personnalité professionnelle, socioculturelle et cognitive.

Tout le matériel encore inexploré que nous avons eu avec les interventions de nos enseignants dans les classes nous donnent l'opportunité d'étudier les conditions pratiques, sociales et scolaires, ainsi que les conditions curriculaires des programmes grecs afin de mieux travailler la gestion d'une classe mixte. Nous considérons que la réforme éducative est loin de nous offrir encore sa meilleure partie alors que dans notre formation nous sommes juste devant une porte qui s'ouvre dans la conscience des enseignants et nous souhaitons explorer les diverses conditions et les multiples possibilités que crée une formation évolutive dans la réalisation de la réforme éducative grecque.

Toute l'équipe souhaitant rester unie nous avons prévu d'un commun accord un ensemble de projets ; certains sont déjà en cours, d'autres sont au moment de leur planification. Actuellement, nous avons déposé un programme scientifique à l'Université Aristote de Thessalonique dont la première phase a été réalisée. Il s'agit du programme EKBA, « Pour une révolution pacifique : de l'éducation du profit à la pédagogie de la profondeur ». Là, nous avons cherché à créer une formation expérimentale où les enseignants à travers des ateliers puissent gérer les conflits intra individuels et intra groupaux. Le plurilinguisme en tant qu'expérience de notre groupe d'enseignants multiplicateurs constitue l'un des piliers de ce programme.

Parallèlement, dans la même université ainsi qu'en collaboration avec d'autres collègues d'autres Départements nous avons souhaité d'organiser un atelier universitaire qui puisse accueillir des enseignants issus de différentes disciplines et de différents degrés afin de les aider à approfondir dans le langage en général et les langues dans la vie des enfants ; l'atelier a porté sur des approches déontologiques, ontologiques, cognitives, pédagogiques et méthodologiques des langues et des cultures. Nous considérons qu'il y aura des gains dans la vie professionnelle, relationnelle et personnelle des enseignants.

Les buts de notre équipe ne se limitent pas ici ; nous avons souhaité participer à des propositions comme celle que nous avons déjà déposée à CELV pour le Programme APEM 2012-15. Le but du projet a été de développer des démarches et des outils mettant en oeuvre des approches plurielles afin d'améliorer l'accueil et la scolarisation des enfants alloglottes.

Les démarches et les outils à construire concernent d'une part les apprentissages des élèves et d'autre part la formation de leurs enseignants. Il s'agira parmi autres, d'élaborer des démarches et des outils de formation des enseignants à l'utilisation des approches plurielles, d'insérer les démarches didactiques relevant des approches plurielles, de sensibiliser à l'intérêt du recours à des approches plurielles auprès d'autorités éducatives, en charge de l'accueil des migrants allophones.

L'idée d'une éducation inclusive, plurilingue et interculturelle se lie avec d'une part le changement du modèle didactique de l'enseignant(e) Grec(que) de l'autre avec le changement du modèle didactique de la langue scolaire grecque. Dans ce sens là nous considérons que des activités et des matériaux basés sur une grammaire plurielle dont le cadre théorique préoccupe déjà l'esprit de notre équipe devraient être élaborés.

Pour finir il fallait ajouter ici une de nos préoccupations les plus récentes. Pour nous l'Eveil aux Langues doit être appliqué même dans les classes avec des enfants qui présentent des spécificités. Nous avons des indices qu'un tel programme pourrait être élaboré vers ce sens avec des conséquences positives tant au niveau affectif que cognitif de ces enfants.

Nous souhaitons travailler dans ce sens là en partenariat avec nos étudiants de Master. Certains des membres de notre équipe de formation disposant des classes avec des spécificités s'intéressent à orienter leurs recherches vers ce domaine là.

Le déficit d'un travail en formation évolutive est une aventure qui nous a montré que la grande thérapie aux soucis et aux conflits des enseignants réside dans la pratique de la recherche, le partage des rôles et la valorisation des compétences des enseignant(e)s. Le travail en groupe semble offrir les conditions nécessaires pour un accomplissement de l'identité socioprofessionnelle de l'enseignant(e) et son engagement dans la recherche à long terme.

- **Annexes**

- 1. Partie I**

- 2. Annexe 1 : Le profil provisoire des enseignants/es en formation**

Profil d'A/pi, institutrice, en formation continue à l'Université Aristote, tutrice des étudiants stagiaires en formation initiale

A/pi, entre 36 et 45 ans. Elle travaille depuis 1993 dans les maternelles et toujours dans la région de Thessalonique. Elle a suivi des séminaires de langues, de marionnettes, de jeu théâtral et des congrès sur son domaine. Elle a participé à des recherches collectives. Elle parle l'anglais, elle a appris l'allemand pour battre en elle ses préjugés sur cette langue, elle comprend le russe et le turc de par son origine. Comme elle a travaillé dans une société israélienne, elle a été en contact avec l'hébreu et l'iranien. Elle comprend et elle parle le pontique. A/pi est un des rares cas qui compte dans sa biographie linguistique son contact avec des langues qui ne semblent pas du tout lui être familière.

Cependant même si elle a une ouverture aux langues nous allons voir sa stupéfaction lorsqu'elle commencera à observer son milieu langagier dans ses voyages, travailler à discriminer des sons dans des langues non familières, le plaisir et la curiosité qu'elle exprime pour ses observations sur les langues.

A/pi est une femme très active, travailleuse et douée dans ses études même si elle a deux petits enfants et habite hors de Thessalonique. Malgré son travail laborieux, A/pi n'a manqué aucune de nos séances. Etant en formation continue et ayant un deuxième travail, elle a joué avec M/e le rôle du témoin. Une année après la fin de notre formation elle a appliqué tout ce qu'elle a appris dans notre démarche à l'occasion de son travail avec les étudiants qu'elle accompagnait dans des classes plurilingues et au cadre des cours universitaires qui introduisaient les étudiants à l'éducation interculturelle.

Très organisée, elle déclare qu'elle participe à des programmes de formation pour élargir sa formation initiale, apprendre des choses nouvelles dans son travail, enrichir ses savoirs, activer ses connaissances, développer ses compétences professionnelles, s'informer sur différentes pratiques didactiques. Par cette formation elle souhaite remplir les lacunes de sa formation initiale, améliorer son profil professionnel, éviter la routine professionnelle, enrichir son curriculum vitae, rencontrer des collègues, comprendre les nouveaux programmes scolaires, affronter les problèmes de classe moins occupée. Le choix de la formation se fait en fonction du contenu de la formation, du nom du formateur, de l'indication d'un collègue.

Les aspirations et les attentes de A/pi par rapport au programme de l'Eveil aux Langues sont de l'ordre suivant : connaître des approches pédagogiques qui affrontent les langues de notre milieu de manière holistique³³⁷ et d'autres modèles didactiques et manières d'enseigner/connaître de nouveaux programmes et leur philosophie/ connaître une psychopédagogie générale/envisager les problèmes de formation et d'intégration/s'informer sur les langues des enfants à l'école, suivre de nouvelles approches pédagogiques, se renseigner sur le passage de la maternelle au primaire/évoluer dans la gestion de son soi et de sa profession/développer le dialogue avec les parents /réussir l'intégration des enfants issus des familles migrantes, changer le modèle d'évaluation des élèves/faire des projets scolaires/l'observation et faire l'analyse de ses pratiques pédagogiques, apprendre des éléments dans les langues des migrants. A/pi est une institutrice chaleureuse, aimable, gentille et très communicative.

Dans le cadre de ses aspirations et de ses attentes, une réflexion autobiographique socioprofessionnelle

Dans son autobiographie professionnelle et réflexive, A/pi souligne que le cadre de la langue dans les nouveaux programmes est assez abstrait avec des lacunes et des zones d'ombre. Par contre pour elle une priorité de l'éducation devrait être la langue et la culture de tout un chacun. Une priorité qui touche aussi bien le parcours pédagogique de l'enfant que son accomplissement.

Concernant la cohésion des différents cycles autour du Programme unifié, A/pi pense qu'il n'y a pas vraiment de cohérence. Cela va apparaître dès le début de nos collaborations lorsqu'essayant de mettre sur place une perception collective dans certaines notions nous allons découvrir que les collègues du même cycle scolaire, préscolaire et primaire ignorent le travail et les méthodes des uns et des autres. Même si elle s'intéresse aux langues, elle admet que dans ses activités quotidiennes à l'école les langues n'apparaissent que quelques fois dans la semaine.

Cependant, à propos des politiques linguistiques elle reconnaît le monolinguisme du système, alors que pour l'éducation interculturelle elle pense que l'élément dominant insiste à être le folklore face à une culture dominante qui persiste. Dans son discours apparaît souvent sa préférence pour le travail collectif. Elle respecte le rôle des parents dans l'école.

Profil d'A/i, institutrice

A/i, entre 36 et 45 ans. Elle travaille depuis 1987 dans les maternelles, dans des classes classiques et dans des classes d'acquis. Elle a travaillé dans d'autres villes de la Grèce du nord. Elle a appris le français et moins l'anglais. Sa relation avec les langues est plutôt traumatique à cause du mécontentement de la part de son milieu

³³⁷ Le vertical montre que les deux choix sont de la même valeur.

familial pour ses performances en langues. A/i a suivi des séminaires sur l'évaluation et sur la gestion des problèmes dans les classes scolaires. Disons qu'A/i a commencé à dépasser son angoisse pour les langues pendant notre formation ; à tel point qu'elle a concédé à représenter le groupe dans le congrès Edilic en Suisse, sachant son niveau médiocre en français et laissant à part sa timidité.

C'est là, à une de nos présentations du matériel de l'Eveil aux Langues que nous l'avons rencontré, avec Th/a et G/s. La gestion des difficultés d'apprentissage et l'implication des parents sont parmi ses intérêts. Les critères pour suivre une formation sont : le contenu de la formation, le nom du formateur. Les raisons pour suivre une formation sont dans l'ordre de priorité : activer ses compétences et ses savoirs, poursuivre ses études, découvrir les nouveaux progrès dans l'éducation, apprendre de nouvelles didactiques et d'autres pratiques pédagogiques.

En priorité, son besoin a été le travail sur les approches pédagogiques qui traitent les langues de façon holistique dans notre milieu multilingue, les langues des enfants à l'école, l'intégration des enfants des familles immigrées dans l'environnement scolaire, les nouveaux programmes et leur philosophie, l'apprentissage par l'enseignant des éléments dans les langues d'immigration.

A/i présente un profil sociolinguistique très varié. C'est une des deux ou trois membres du groupe qui considère le passage ou mieux, le contact de l'individu avec des codes et des langues dans sa vie quotidienne comme faisant partie de sa biographie langagière. Elle a travaillé avec des enfants russes, géorgiens, rom, albanais, polonais, nicaraguayens, libyens, de Scopie. Elle a commencé à apprendre le pontique grâce à ses élèves.

A/i est une personne très travailleuse, passionnée, avec de nouveaux horizons, qui sortait d'une période où elle se sentait assez opprimée par les conditions professionnelles. Il lui a été difficile d'obtenir sa titularisation dans l'éducation publique, ce qui l'a fait préférer donner son temps à l'école plutôt qu'à participer aux grèves et aux mouvements syndicalistes. Comme elle a soif de travail, elle considère qu'il faudrait ne plus perdre de temps dans son travail. C'est la raison pour laquelle il y avait un conflit entre elle et V/s et Th/e dont la position au début de la formation était plutôt critique. V/s et Th/a sentaient au début un conflit intérieur entre leur participation à des mouvements syndicalistes pour résoudre les différents problèmes dans la qualité de la réforme et leur propre rôle socioprofessionnel en tant que professionnels responsables et actifs dans l'éducation.

Gentille, sans hésitation devant ses responsabilités, avec une attitude de réflexion critique, sincère vis à vis de ce qu'elle pense ou ce qu'elle veut, soucieuse de ne pas déranger les autres et surtout la formatrice, elle a beaucoup soutenu la formation par les heures d'expérimentation dans sa classe, la communication de ses données, le partage de son vécu, l'accueil chaleureux pour ses collègues V/o et V/i dans sa classe afin de travailler en commun leurs activités.

Son souci pour les parents l'a suivi tout au long de la démarche et a abouti à un travail de mémoire. De plus, elle a participé comme membre de mon équipe dans les formations afin de présenter son travail à ses collègues. Aujourd'hui, elle est avec V/o une multiplicatrice de premier ordre, qui produit du matériel à l'Eveil aux Langues, invitée par les conseillers pédagogiques. Tout son travail existe dans nos archives à la disposition des collègues qui voudraient le consulter.

Dans le cadre de ses aspirations et de ses attentes une réflexion autobiographique socioprofessionnelle

A/i déclare qu'elle n'a pas de problème avec les nouveaux programmes. Comme méthode d'apprentissage elle croit à l'implication et la participation active des enfants dans leur milieu. En ce qui concerne l'éducation interculturelle A/i trouve qu'elle est lacunaire. Elle pense que dans la socialisation des enfants ce qui aide c'est l'interaction avec les autres enfants et les adultes dans un milieu éducatif, l'expérience. Concernant une éducation au plurilinguisme A/i pense dès le début que ce type d'éducation doit insérer le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans les domaines disciplinaires de tout le programme. Elle a dit dès le début de notre collaboration qu'elle avait toujours l'habitude de se référer aux langues.

Comme enseignante, elle intervient toujours sur le matériel de la classe. La notion de politique linguistique apparaît plutôt inconnue. Pour elle, ainsi que pour la plupart des autres par politique linguistique on entend les visées et objectifs du programme dans le cours de langue. A/i compte beaucoup sur les renseignements donnés par l'enseignant, par sa formation.

Profil de l'enseignant V/s maître généraliste et diplômé en sciences de l'Education spéciale

V/s a entre 36 et 45 ans. Il a commencé à travailler depuis 1989 dans l'éducation primaire et dans des classes normales et spéciales. Lors de notre recherche il avait déjà travaillé dans plusieurs parties de la Grèce ce qui lui a donné l'expérience d'un public assez grand et diversifié. Il parle l'anglais et un peu le français.

Il a suivi un certain nombre de séminaires parmi lesquels le Programme national « Gestion des problèmes de la classe scolaire ». Intéressé par la formation extra scolaire il suivait les appels soit par Internet, soit par les collègues ou par les institutions scolaires. Les raisons qui l'ont conduit à suivre des formations extra scolaires c'est sa volonté d'enrichir ses fonds professionnels, d'éviter la routine professionnelle, connaître d'autres modèles didactiques et d'autres pratiques pédagogiques, suivre les évolutions dans l'éducation, activer ses savoirs et ses pratiques. Les réponses sont données dans l'ordre de préférence et sont convergentes avec les réponses qu'il a données dans l'autre questionnaire, *Autobiographie professionnelle réflexive* ainsi que dans nos premiers entretiens collectifs.

V/s a souligné dans ses réponses qu'une de ses priorités est la gestion de son soi et de sa profession, des nouveaux programmes et leur philosophie, d'autres modèles didactiques ou manières d'enseigner, de nouvelles approches pédagogiques et les langues des enfants à l'école.

Marié avec Th/a. un des membres du groupe, il semble y avoir des problèmes qui cependant ne l'empêche pas de suivre notre formation une fois par semaine et même deux pendant une année et demie. V/s. est amical, chaleureux, spontané, direct et communicatif. Il réagit lorsqu'il se sent coincé par les responsabilités même s'il est extrêmement responsable, il réfléchit, il prend part aux débats et s'expose. Il propose des ateliers expérientiels, il veut connaître les autres membres du groupe afin que le groupe devienne plus cohérent. Dans son entretien terminal il dit qu'il n'a pas peur des conflits. Qu'il veut faire des ponts pour collaborer avec les autres.

V/s a fait des interventions dans sa classe depuis presque le début et lorsqu'il a commencé à trouver son chemin à travers l'intercompréhension de la langue maternelle des élèves et le grec. Tout au long de la formation il apportait son propre vécu qu'il partageait avec ses collègues. Sa rétroactivité a créé la motivation du groupe et l'enthousiasme. Réservé et négatif au début face l'enthousiasme d'A/i, il a partagé ensuite son émotion et sa joie, ce qui a donné un air plus familial au groupe. Ce qu'il a confessé en public, c'était le déplacement de ses représentations pour les compétences des enfants, pour le niveau de sa classe, pour ses critères à évaluer sa classe, pour bien comprendre les nécessités des élèves, et l'engagement de l'enseignant à une nouvelle identité socioprofessionnelle.

Son travail original sur la réalité éducative grecque a été présenté à trois congrès internationaux (Edilic, Université Aristote de Thessalonique et Université de l'ouest Macédoine à Nymphéon) auprès de ses collègues.

Dans le cadre de ses aspirations et de ses attentes, une réflexion autobiographique socioprofessionnelle

Les éléments qui suivent sont formulés à partir du questionnaire *Autobiographie professionnelle réflexive* qui a été transmis lors de l'été 2008 et redoublé le 21-6-2009. Une première interview a été donnée juste après. V/s dans sa biographie linguistique se présente comme réservé envers les langues même pour celles qu'il a apprises. Dans son enfance il éprouvait de la honte et il avait peur de commettre des fautes.

Un enseignant comme lui qui a suivi pas mal de séminaires et a suivi deux parcours universitaires, le parcours de classe normale et le parcours de classe spéciale, il avoue avoir des difficultés dans l'application du programme analytique (source entretien collectif, voir plus bas), il constate l'absence de clefs, il aime travailler les nouveaux

livres même s'il y a un écart entre les buts et les visées de la réforme (esprit critique, réflexion, communication) et l'attitude des enseignants ; ces derniers valorisent plutôt les examens au lieu de travailler le développement psychosocial de l'enfant.

De ce côté là, il se montre déçu et un peu perdu (source : entretien collectif).

Il a une réaction spontanée contre les théories institutionnelles insérées dans les guides pédagogiques qui à son avis révèlent leur écart avec la réalité de la classe.

Dans sa réponse concernant la gestion de la complexité d'une classe il est indicatif qu'une telle question ne le renvoie pas spontanément à des compétences précises. Dans ses réponses nous remarquons l'absence d'une focalisation spéciale à la diversité linguistique, et culturelle ; il parle plutôt avec des généralités du type je me renseigne, je m'expérimente, j'ai de l'humour. Pour lui, la diversité dans la classe se situe au niveau du caractère. Il n'a pas non plus pu s'exprimer sur les politiques linguistiques.

Ce manque d'expérience dans le domaine de la gestion de la diversité de la classe apparaît aussi dans ses pratiques didactiques en langue qui n'ont pas un caractère différencié comme il avoue lui même. L'absence d'une réflexion profonde apparaît aussi lorsqu'il s'agit de s'exprimer sur le profil linguistique et culturel de ses élèves, qu'il semble ignorer au début de notre formation, de la relation profonde qu'il peut y avoir entre l'identité langagière et l'enfant qui la porte.

Ses buts et ses visées concernant le cours de langue sont l'amélioration du discours oral de la part des élèves, l'accès aux textes et la réflexion critique. Cela a à faire avec sa position pédagogique avec un contact interactionnel, amical, participatif entre les enfants et lui. Il critique l'éducation interculturelle en Grèce en ce qui concerne le manque de pluralité dans l'éducation et de changement personnel de l'enseignant. Selon lui ce qui manque dans la formation c'est l'expérimentation aux différentes innovations et son attente pour notre formation est la rencontre avec un modèle didactique alternatif.

Dans les entretiens qui ont suivi ce questionnaire V/s considère importante la coopération avec les autres enseignants même s'il n'a pas l'habitude de travailler collectivement. Pourtant il en a besoin et il a encore plus besoin de la présence d'un animateur et d'un cadre afin de réaliser les innovations.

De plus, il n'a pas l'image d'une cohérence entre les cycles de l'éducation. Il ignore le rôle et les responsabilités des autres degrés (maternelle, secondaire). En effet, il porte une représentation négative envers le rôle des professeurs du secondaire, il croit qu'il existe un préjugé et un manque de formation pédagogique due à l'extrême disciplinarité du programme.

Sa participation à des séminaires pour une éducation expérientielle témoigne d'une attitude positive envers le travail coopératif même s'il n'a pas travaillé avec cette approche dans sa classe. Il parle en termes favorables d'un travail de formation en

groupe, d'un travail coopératif, qu'il souhaite avoir dans ses formations et ses initiatives pédagogiques. Il n'a pas peur de conflits intra groupaux et il considère que les conflits sont naturels pour l'évolution du travail en général.

Toutes les hypothèses de l'axe 1 concernant le plurilinguisme et son traitement, et de l'axe 2 concernant l'efficacité de la formation sont à affirmer après une formation où V/s va essayer de trouver son propre chemin. Soulignons qu'à la fin de ce parcours V/s a décidé de suivre lui aussi le Master franco-hellénique commun entre l'Université Aristote et l'Université du Maine en réussissant aux examens même dans des conditions assez difficiles pour son travail et sa vie personnelle.

Le profil de V/o institutrice, en formation continue à l'Université Aristote

V/o entre 36 et 45 ans. Elle travaille depuis 1996 dans des classes maternelles. Elle a travaillé dans les îles grecques et à Thessalonique. Dans son profil linguistique, à part l'anglais, V/o ajoute le dialecte local macédoine, code que parlaient ses grands parents. V/o a suivi des formations entre autres à l'éducation expérientielle et communicative, à la langue, aux sciences physiques, à l'éducation théâtrale, à l'éducation interculturelle, à la psycho-dynamique des groupes, à des projets interdisciplinaires, aux difficultés spéciales, aux compétences de développement de la réflexion critique et créative.

V/o a été un des premiers membres de notre groupe. Ses critères pour choisir une formation en général sont : le développement de compétences de gestion d'une classe, développement de compétences professionnelles, renseignement sur d'autres modes didactiques et à d'autres pratiques pédagogiques, renseignement sur les nouvelles évolutions dans le domaine de l'éducation, gestion des problèmes avec des parents de la classe.

Ses attentes pour notre formation sont : l'amélioration des stratégies didactiques, l'amélioration de l'apprentissage des élèves, amélioration de ses relations avec les élèves, l'amélioration de la qualité de sa participation à la vie de l'école, le développement d'une problématique pour la pratique professionnelle, le partage des connaissances et des expériences, les renseignements sur de nouvelles approches pédagogiques.

Ses besoins déclarés sont du type : le dialogue avec les parents, la mise en place des projets scolaires, des approches pédagogiques qui traitent les langues de manière holistique dans notre milieu multilingue, d'autres modèles d'enseignement, la gestion de soi et sa profession, les nouveaux programmes et leur philosophie, les problèmes d'éducation et de l'intégration, les langues des enfants allophones dans l'école, l'observation et l'analyse de nos pratiques pédagogiques, le passage de la maternelle au primaire, l'évaluation des élèves.

V/o est une personne timide, réservée et en même temps audacieuse. Attachée à sa première équipe avec laquelle elle avait démarré, il lui a été difficile d'accepter le fait que ses collègues n'ont pas pu finir cette initiative. Loin de notre travail pour un certain temps pour des raisons personnelles et familiales, elle est revenue pourtant à cause de sa déontologie. En effet, pendant la période de notre formation deux incidents ont pris lieu : les instances scolaires d'une région locale ont permis à un albanais de porter le drapeau national grec pendant un défilé scolaire, ce qui a été condamné par une partie de la société locale. Le deuxième événement qui nous intéresse et qui a agité les eaux c'est l'affaire de Grava, une école qui a voulu donner l'occasion aux parents d'enseigner leur langue maternelle aux enfants. L'affaire a pris de très grandes proportions avec des conséquences professionnelles pour la directrice.

Lorsque V/o est rentrée, elle s'est montrée prête à finir la formation et pour cela a préparé sa propre expérimentation et son matériel et a participé à l'expérimentation. V/o est travailleuse et très responsable, discrète et efficace. Elle est toujours à l'heure et cherche à ne pas se limiter.

Dans le cadre de ses aspirations et de ses attentes, une réflexion autobiographique socioprofessionnelle

Pour V/o les nouveaux programmes sont très exigeants par rapport à ce que les conditions scolaires permettent de faire. Sa problématique envers la diversité des langues dans les écoles et leur apport dans l'apprentissage des enfants n'était pas élaborée dès le début de la formation. La notion de politique linguistique n'avait pas le même sens, le même référent que notre recherche voudrait donner. Pour V. ainsi que pour la plupart des participants, par politique linguistique on entendait les objectifs et les visées des nouveaux programmes.

V/o était toujours habituée à intervenir et à construire son matériel didactique. Lorsqu'elle a abordé notre équipe, le nombre de fois qu'elle se référait par jour aux langues était très réduit. Elle n'avait jamais réfléchi au mythe de Babel qu'elle considérait d'ailleurs comme une marque d'indifférence des hommes à communiquer.

Selon V/o l'enseignant doit collaborer avec les parents et viser au développement socio-psychologique des enfants, à leur évolution langagière, cognitive et esthétique à la fois.

V/o avait l'habitude de travailler seule. Son avis sur l'éducation interculturelle c'était qu'elle est très pauvre en Grèce, très superficielle. Le problème qu'elle reconnaissait dans les classes mixtes et auquel elle souhaitait remédier par notre formation a été le manque de compétence pour communiquer avec les enfants et les parents qui ne parlent pas la langue grecque le fait qu'on ignore la culture et les vécus de ces

hommes là. De plus, la gestion de la réaction de certains parents Grecs contre les immigrés lui posait problème. Elle cherchait les moyens qui lui permettraient d'approcher la diversité d'une manière créative, la transformer en point de cohérence et non la laisser en point de séparation.

Profil de V/i, institutrice, en formation continue à l'Université Aristote et mathématicienne

V/i, entre 36 et 45 ans, elle a obtenu d'abord son diplôme en mathématiques et puis pour des raisons professionnelles a passé les examens dans la Faculté Pédagogique pour devenir institutrice. Elle a travaillé dans les îles et dans différentes régions de la périphérie grecque. Elle a suivi une formation en informatique et pourtant elle rejette les nouvelles technologies se présentant plus réservée et plus conservatrice que les autres membres du groupe. Elle a suivi des séminaires sur le jeu théâtral, des séminaires expérientiels, sur la santé, l'éducation environnementale. Les séminaires ont surtout été choisis sur la base du contenu et d'après les indications d'un collègue.

V/i parle l'anglais et moins le français. Elle a manifesté une disposition négative pour le turc et l'allemand à cause des souvenirs qui lui provoquent « *la peur* ».

Cette peur que nous avons essayé d'éliminer s'est manifestée tout à coup au cours d'un atelier expérimental. Calme et pleine de convictions, elle a aimé l'équipe et elle n'a manqué aucune séance.

Pour V/i les raisons pour lesquelles elle suit une formation sont tout d'abord le développement professionnel, la gestion de la classe, la gestion des problèmes avec les parents des élèves, la rencontre de nouveaux progrès dans le domaine de l'éducation, le contact avec les collègues.

Les aspirations pour notre formation sont : l'amélioration de la qualité des pratiques et des stratégies didactiques, un meilleur apprentissage des élèves, une meilleure qualité dans ses relations avec les élèves, le plaisir personnel, une meilleure responsabilisation à l'école, une meilleure connaissance des collègues et des instances, de nouvelles relations professionnelles, le plaisir d'apprendre à apprendre, le développement de sa carrière, la motivation pour se développer sur le terrain éducatif et la découverte de nouvelles approches pédagogiques.

Les besoins dépistés sont la gestion de soi et de sa profession, la mise en œuvre de projets dans les écoles, les approches qui gèrent de manière holistique les langues dans leur milieu multilingue, moins les problèmes d'intégration.

Il est vrai que Vivi a démontré une angoisse particulière à la préparation de son intervention. Comme elle était en formation continue, elle n'avait pas de classe pour faire son intervention. G/s, Agg/i et V/o l'ont accueillie dans leur classe afin de lui montrer leur travail et la familiariser avec le processus d'une intervention à l'Eveil aux Langues. Son intervention finale a été réalisée dans une maternelle qui collabore

avec notre Master. Nous avons été l'observateur et une sorte de mentor pour elle. Nous avons travaillé pendant des heures pour ouvrir ses activités, les rendre plus riches et la familiariser avec l'idée d'insérer une gamme de langues plus lointaines. Vivi renonce à s'impliquer dans des situations qu'elle ne contrôle pas totalement. Elle reste plus distanciée et pourtant extrêmement fervente défenseur de l'innovation et de ce qu'elle a apporté au niveau des idées.

V/i veut du temps pour réfléchir, contrôler la situation, ne pas se sentir exposée aux parents, aux enfants, aux instances. Il est vrai qu'il y avait un certain temps entre nous où la pression qu'elle ressentait, par son angoisse de comprendre les visées plus compliqués dans certaines activités l'a fait éclater en larmes. Finalement, ses activités sont devenues de plus en plus riches ce qui apparaît dans ses vidéos et ses photos. Tout ce matériel, elle a voulu l'utiliser dans son mémoire qu'elle a préparé dans le cadre de sa formation universitaire et sous l'inspection de M. Chatzissavidis. V/i a déjà présenté son travail lors de deux congrès avec tout le groupe de notre formation.

Dans le cadre de ses aspirations et de ses attentes, une réflexion autobiographique socioprofessionnelle

Vivi aime la langue grecque dans toutes ses versions et dans sa diglossie. Ce qu'elle aime c'est l'étymologie des mots, les jeux de mots et de nombres, la structure des phrases, la logique mathématicienne, la relation de la cause à effet. Elle parle beaucoup d'empathie. Au début de la formation elle montre ignorer la notion de politique linguistique. De plus, ce qui est très important c'est son avis sur certaines autres langues qu'elle décrit comme plus lourdes, ou incompréhensibles *comme si on entendait le son d'un oiseau* (japonais). Nous allons voir comment elle va décrire les mêmes langues après la fin de la formation.

En amont de la formation V/i souhaitait développer le code des enfants par des textes pris dans la littérature multiple. En aval de la formation V/i souhaitait enrichir le capital langagier des enfants à travers leur langue maternelle et leur langue scolaire et développer leurs compétences pour pouvoir apprendre d'autres langues.

Sa problématique à propos de l'éducation interculturelle est fondée sur le besoin de trouver à travers cette éducation *« la manière de gérer la phobie que la différence crée aux hommes ; il y a aussi le problème de la langue qui n'est pas traitée par ce type d'éducation ainsi que l'agressivité de certains immigrants »*.

Une de ces attentes vis à vis de cette formation *c'est d'avoir les moyens de gérer l'agressivité des élèves étrangers, ainsi que l'apprentissage de la langue grecque par des élèves allophones*.

Profil de l'enseignante Th/a enseignante diplômée des sciences psychologiques et en éducation spécialisée

Th/a entre 46 et 55, elle travaille depuis 1985 dans des classes classiques du primaire et dans des classes spéciales. Elle a suivi la formation continue à l'Université Aristote. Elle a travaillé dans des villes et des îles grecques. Elle parle un peu l'anglais et le français, ainsi que le pontique. Elle a travaillé pendant 13 ans dans des classes classiques, 7 ans dans des classes spéciales et lors de notre formation elle travaillait comme enseignante spécialisée avec des enfants hospitalisés ayant des maladies irrémédiables.

Th/a a suivi des journées d'études, des séminaires. Elle choisit ses formations en fonction du contenu, du formateur et du conseil de ses collègues. Ses attentes vis à vis des séminaires formatifs sont dans l'ordre : gérer les problèmes de la classe, être plus en contact avec ses collègues, découvrir les nouveaux modèles didactiques et de nouvelles pratiques pédagogiques, découvrir de nouvelles évolutions dans le domaine de l'éducation.

Ses besoins sont dans l'ordre : les approches pédagogiques qui gèrent de manière holistique les langues dans notre milieu multilingue, l'observation et l'analyse de nos pratiques pédagogiques, l'intégration des enfants issus des familles migrantes, l'apprentissage par l'enseignant d'éléments des langues des immigrés, la recherche dans l'éducation.

Th. est une enseignante assez réfléchie, sans réserve ou hésitations pour dire ce à quoi elle réfléchit. Elle exerce une critique sévère vis à vis d'elle-même, elle a un ton réflexif et critique, elle ose partager ses pensées, expliciter ce qui la scandalise, qui lui provoque du souci, une impression négative. Elle aime l'éducation et il y eu des situations lors desquelles elle manifestait son opposition comme syndicaliste dans les rues avec son bébé. Mariée avec V/s, elle affrontait des difficultés dans leur vie commune et pourtant elle n'a pas manqué nos séances. C'est Th/a qui a fait venir M/e dans le groupe en lui présentant notre travail comme un travail qui l'intéressait beaucoup sans avoir à ce moment là exploité le terrain.

Du premier jour de notre rencontre elle a pensé qu'il s'agissait d'un mouvement social. C'est pourquoi elle avait invité d'autres collègues à nous contacter. Il s'agissait dès le début d'un dilemme pour Th/a. Est-ce-que une manifestation dans les rues et une innovation avec des perspectives telles que peut les porter l'Veil aux Langues dans l'éducation ont la même valeur? Pourtant comme observation générale, nous pouvons dire que même dans son pessimisme social Th/a a soutenu la formation avec son dévouement au groupe, inspirée comme elle disait là même par le travail du groupe et par la conviction de la formatrice.

**Dans le cadre de ses aspirations et de ses attentes, une réflexion
autobiographique socioprofessionnelle**

La question dominante dans le discours de Th/a lors de notre première rencontre a été la signification de l'identité et sa relation avec cette notion. Th/a nous a dit « j'ai des ambitions avec ce programme. Je crois qu'il va m'aider à trouver mon identité ». Comme elle n'avait pas de classe, elle enseignait à une petite fille à l'hôpital à cette époque là, nous avons vite compris que les raisons de sa participation au groupe étaient différentes et probablement plus personnelles que pour les autres. Même à la question que nous avons posée au début de la formation sur ce que symbolise le mythe de Babel, Th/a donne une perspective plus psychanalytique ; elle nous parle du manque de communication et de la non-compréhension entre les membres d'une famille, entre le couple, entre les parents et les enfants. Ce qui différencie les élèves à son avis ce sont les blessures psychologiques qu'ils peuvent avoir. Sa pédagogie passe alors par la relation personnelle avec chaque élève séparément, l'acceptation, la disponibilité et la sincérité de l'enseignant.

Profil de M/e, professeur du secondaire en lettres modernes

M/e, professeur, entre 36 à 45 ans. Elle travaille depuis 1990 dans le secondaire. Elle a déjà travaillé dans différentes régions de la Grèce parmi lesquelles Komotini, une ville où la présence musulmane est très forte. Elle parle l'anglais qu'elle considère comme langue imposée, le français comme langue aimée. Elle a essayé d'apprendre le turc par ses élèves pour deux raisons : pour comprendre mieux leur bilinguisme, pour comprendre leurs chansons.

Elle a suivi des séminaires sur l'éducation des turc(que)s musulman(e)s, un des grands Programmes interculturels européens pour l'intégration des musulman(e)s dans l'éducation grecque et l'apprentissage de la langue grecque comme langue seconde. Les trois dernières années, elle a suivi des séminaires et a participé à des journées d'études. Les thématiques concernaient des questions d'égalité, de didactique de langue par de nouvelles technologies, l'enseignement/l'apprentissage de la langue grecque par la communauté musulmane.

C'est la raison pour laquelle M/e démontrera un très vif intérêt pour la classe de V/s où la présence d'un élève turc, Yasar, fera que l'expérience sera différente pour les enseignants. Yasar par sa réaction positive aux activités de l'Eveil aux Langues, totalement inattendue pour ceux qui ne connaissent pas les possibilités de l'innovation, va convaincre V/s et les autres des apports positifs d'une formation à l'Eveil aux Langues dans leur parcours professionnel.

Dans les réponses qui concernent le profil typiquement professionnel de M/e nous trouvons que les critères de sa participation à des séminaires et à des formations sont dans l'ordre : terminer ses études, activer ses connaissances et ses compétences, apprendre des nouveautés didactiques et des pratiques pédagogiques, éviter la routine professionnelle, gérer les problèmes de la classe scolaire.

M/e considère qu'une formation au plurilinguisme scolaire pourrait développer son plaisir personnel, sa responsabilisation, la qualité de sa participation à la vie de

l'école, satisfaire sa curiosité intellectuelle, avoir l'opportunité d'apprendre pour la joie d'apprendre.

Les besoins et les attentes que M/e a de ce programme sont donnés en ordre de préférence : Des approches pédagogiques qui envisagent de manière holistique les langues dans notre contexte plurilingue, l'intégration des enfants issus des familles migrantes, de nouvelles approches pédagogiques, d'autres modèles didactiques ou manières d'enseigner, l'apprentissage d'éléments dans les langues des immigrés.

Les paramètres qui pourraient influencer l'efficacité d'une formation sont : le contenu de la formation, la pédagogie appliquée lors des activités, la possibilité d'appliquer le contenu de la formation, le climat intra groupal.

M/e a été invitée pour la première fois à connaître le travail du groupe par Th/a. Mère d'un enfant qui était dans la même école que l'enfant de Th/a et de V/s, elle partageait avec Th/a. ses soucis pour l'éducation et ses intérêts pour les langues. Th. lui a proposé de suivre notre programme qu'elle a décrit comme un travail sur l'interculturel et les langues.

M/e a avoué à la dernière interview qu'au début elle était venue juste pour *jeter un coup d'œil* et elle est restée. Au début elle avait peur qu'il s'agissait d'une formation habituelle. Disons qu'une des représentations négatives de M/e. était le niveau des enseignants du primaire. Pourtant, comme elle nous a confessé, le changement rapide dans le discours des enseignants, leur passion à participer à cette recherche, avec toute la fatigue de la journée, surtout qu'elle se déroulait les vendredis soirs, les vidéos qu'elle a suivies avec les interventions de ces enseignants dans des classes maternelles et primaires l'ont faite vouloir après la fin de cette recherche, suivre ses études dans notre Master franco-hellénique commun sur les didactiques du plurilinguisme et les politiques éducatives. Soulignons que pour y arriver M/e avait à suivre des cours intensifs en français pendant toute l'année, étudier beaucoup et prendre congé de son travail laissant son enfant pour 3 mois afin de suivre des cours en France.

Dans ce Master et comme mémoire, M/e a fait un travail sur l'intercompréhension entre la langue turque et le grec. Elle a travaillé avec le groupe de formation pour participer dans deux congrès. Elle, elle a joué le rôle de l'intervenante et du témoin en même temps dans notre travail puisque d'une part, sa sensibilisation précédente aux sujets des langues et de la gestion des langues maternelles dans les écoles lui a donné l'armement argumentatif pour qu'elle gère les conflits des collègues ; de l'autre côté comme elle n'a pas pu entrer dans les classes du primaire, toute l'application du matériel a été adaptée par elle deux ans après, lorsqu'elle a travaillé sur le matériel pédagogique pour son Master et pour des élèves du secondaire.

Tout son travail a été présenté au congrès international de l'Université Aristote de Thessalonique qui a eu lieu en 2011.

Dans le cadre de ses aspirations et de ses attentes, une réflexion autobiographique socioprofessionnelle

Dès le début de notre contact M/e se présente militante. Elle se positionne pour le plurilinguisme scolaire, contre l'enseignement des langues mortes. On se demande ce que pourrait surajouter une formation interculturelle à une professionnelle qui a trouvé son chemin dans l'éducation à part la connaissance technique peut-être. Nous allons voir à la fin de la formation les représentations négatives remédiées chez elle, ce qui nous a fait mettre un deuxième axe dans nos hypothèses.

Le fonctionnement de cette formation relationnelle ne s'épuise pas à une connaissance technique que M/e cherche d'ailleurs, mais surtout à la construction d'une conscience et d'une compétence collectives à gérer la complexité des innovations, à la reconnaissance du rôle professionnel de tous les cycles et à la possibilité de vivre la cohérence professionnelle.

M/e méprise les politiques linguistiques grecques, le fort monoliguisme et l'orientation linguistique de notre système éducatif.

Elle regrette que l'identité langagière des enfants allophones soit menacée et rejette l'éducation interculturelle qu'elle considère d'ailleurs inexistante. Ce qu'elle cherche par notre formation ce sont les moyens pour que chaque élève construise une identité unifiée, sans impasses, sans pratiques imposées, loin « *des politiques criminelles* ».

Profil de V/a, professeur d'anglais, enseignante généraliste dans les écoles interculturelles

V/a, entre 36 et 45 ans, elle travaille depuis 1987 en primaire dans des classes classiques. Elle a travaillé dans deux autres villes. Elle est spécialiste de l'anglais et elle parle le français. Elle a travaillé pendant 6 ans dans des écoles interculturelles avec des enfants roms, albanais, russes, géorgiens et d'autres nationalités. Au moment de notre formation V/a faisait son Master sur les besoins spécifiques et l'éducation interculturelle. Un travail intense qui pourtant ne l'a pas empêchée de suivre à partir d'un certain moment notre formation et jouer le rôle de témoin.

V/a qui avait réalisé de nombreux projets concernant l'interculturel et l'intégration des enfants nous a rejoint pour des raisons que nous avons déjà rencontrées dans les interviews avec d'autres enseignants issus du même cycle pédagogique. Une éducation lacunaire au sujet des langues, mutilée et bornée à réaliser des recettes culinaires et à cultiver le folklore dans la conscience des enfants.

Au moment de notre formation V/a avait déjà reçu une formation aux nouvelles technologies, à l'Education environnementale et à l'Education interculturelle. Elle a

suiwi des journées d'études, des congrès, des séminaires et participé à des groupes de travail. Ses critères pour choisir une formation sont le contenu, le nom du/de la formateur/trice.

Ses aspirations sont données dans l'ordre de préférence : Enrichir son curriculum, découvrir les progrès dans l'éducation, apprendre les nouvelles didactiques et modes pédagogiques, gérer les problèmes de la classe, gérer des problèmes avec le milieu parental de l'enfant. Ce qu'elle attend d'une formation efficace c'est l'amélioration du contenu de ses activités didactiques, l'amélioration de ses stratégies didactiques, l'amélioration de l'apprentissage de ses élèves, l'évolution de sa carrière et le renseignement sur les nouvelles approches pédagogiques.

Ses besoins dépistés sont donnés dans l'ordre de préférence : connaître des approches pédagogiques qui traitent de manière holistique les langues dans notre milieu multilingue, intégrer les élèves issus de familles migrantes et aider l'enseignant à apprendre des éléments dans la langue des élèves.

Concernant les paramètres qui à son avis pourraient influencer l'efficacité d'une formation et donc, la nôtre V/a a énuméré les items proposés dans une liste et dans l'ordre de préférence : l'engagement des participants, l'organisation de la collaboration, l'applicabilité du matériel dans la classe, l'adaptabilité du matériel (voir dans son évaluation du matériel à la fin), la cohérence entre le contenu et le type de l'activité, la création d'un réseau, les échanges entre les enseignants, les conditions de collaboration, le climat de la collaboration, l'utilité du matériel aux besoins de sa classe, la proposition pédagogique lors de l'application des activités, le rôle du formateur, son comportement envers les enseignants, le contenu de la formation, les approches pédagogiques différenciées.

V/a est une enseignante qui se cherche beaucoup. Très organisée, elle a montré un profil plutôt intellectuel ce qui a pas mal de fois été stigmatisé par les autres, au moins au début de leur rencontre. Toujours disponible à travailler, elle a joué le rôle du témoin aux moments de l'expérimentation des autres collègues. Etant en congé à cause de ses études, elle a préféré encadrer théoriquement les activités des autres dans les différentes communications. De plus, elle a essayé d'élaborer l'Eveil aux Langues dans la direction des approches de la littératie multiple afin d'insérer le matériel dans les dernières classes du primaire. L'année suivant notre formation elle a collaboré avec nous dans le cadre de son Master pour construire un questionnaire pour les parents fondé sur l'intercompréhension des langues et dans la perspective de leur implication dans la classe.

Elle a communiqué son travail dans les trois congrès (Edilic, Université Aristote de Thessalonique, Université de l'ouest Macédoine à Nymphéon) déjà mentionnés, alors qu'elle nous accompagné dans les formations organisées par les conseillers pédagogiques pour les institutrices pour présenter l'innovation Eveil aux Langues.

Dans le cadre de ses aspirations et de ses attentes, une réflexion autobiographique socioprofessionnelle

Son discours lors de notre première rencontre est enrichi par la notion des compétences interculturelles, l'ouverture à l'Autre, la gestion de la diversité et de l'altérité qu'elle considère comme une occasion et non comme un problème.

Sa pédagogie est inspirée par le modèle coopératif et interculturel. Elle a des soupçons au sujet du plurilinguisme pourtant elle croit que les enfants doivent apprendre une langue à partir de 8 ans, ce qui va contre sa culture globale, à notre avis. Cela va changer à la fin de la formation où V/a propose l'âge de deux ans. Sa définition de la langue est au début de nos rencontres plus dure et technocratique qu'à la fin. Elle n'aperçoit pas de politique linguistique de la part de l'éducation, une position assez superficielle pour une enseignante qui vit dans les écoles interculturelles les programmes et leur application.

Elle propose une éducation fondée sur l'empathie et les compétences interculturelles de la part des enseignants. Les enfants à son avis apprennent à travers l'autre et de façon expérientielle. L'éducation interculturelle manque d'intérêt pour les langues maternelles des enfants et leur apprentissage.

Ses attentes spécifiques vis-à-vis de ce programme est de pouvoir l'aider à remédier aux stéréotypes et aux préjugés dans la classe scolaire.

Profil de l'enseignante R. institutrice et diplômée en sciences de la Psychologie à l'Université Aristote, en formation universitaire continue

R/i, entre 36 et 45 ans. Elle travaille depuis 1999 dans des classes classiques et d'intégration. Elle s'est déplacée en tant qu'institutrice dans de grandes régions en Grèce. Elle parle l'anglais qu'elle adore, l'allemand, et une disposition plutôt mauvaise pour le français. Professeur de musique, en Master dans le domaine de la psychologie, elle écrivait son mémoire pendant la période de notre recherche, alors qu'elle suivait la formation continue du Département des Sciences pédagogiques. Comme elle était en congé pour terminer ses études elle n'avait pas de classe. Elle a planifié, organisé et exécuté son intervention dans la classe de V/s.

R. a travaillé pour la rédaction et la réalisation des programmes européens concernant l'égalité des deux sexes, ainsi que comme conseillère d'orientation professionnelle et conseillère sur les sujets d'égalité. Elle a beaucoup travaillé pour les roma, et les femmes de la campagne.

Elle a participé à des groupes de travail. Chaleureuse, gentille, encourageante, très présente en groupe, elle a posé plusieurs sujets, elle a contribué à la cohérence de l'équipe. Elle était consciente de fortes représentations qui existent entre les enseignants issus de différents cycles éducatifs et elle a toujours essayé de dépasser les limites que les cycles imposent. Sa grande joie était sa participation à une classe primaire auprès d'un collègue généraliste. Avec M/e elle a joué le rôle de

théoricienne. Elle était un des membres fondateurs de notre formation et elle a suivi tout le parcours avec V/i, V/o, A/i.

R/i a été formée à l'éducation environnementale, au nouveau programme d'Etudes Depps et Aps, aux nouvelles Technologies, à la dimension du sexe dans l'éducation, à l'Education interculturelle. Elle a participé à des congrès et des séminaires. Elle s'intéresse à l'agressivité scolaire. Son critère de choix est le contenu de la formation. R/i participe aux formations car elle souhaite devenir plus compétente pour gérer les problèmes de la classe, affronter les problèmes qui naissent entre l'enseignant(e) et les parents d'élèves, être en contact avec ses collègues, éviter la routine professionnelle, développer sa professionnalité, enrichir ses compétences et ses connaissances professionnelles, activer ses connaissances et ses compétences, apprendre d'autres modes didactiques et d'autres pratiques pédagogiques, apprendre l'évolution dans l'éducation, enrichir son curriculum, suivre ses études.

Ses attentes sont dans l'ordre : l'amélioration des stratégies didactiques, l'amélioration de l'apprentissage des élèves, l'amélioration de ses relations avec les élèves, amélioration de la qualité de sa participation à la vie de l'école, le développement d'une problématique pour la pratique professionnelle, le partage des connaissances et des expériences, le renseignement sur de nouvelles approches pédagogiques, la satisfaction de sa curiosité intellectuelle.

Ses besoins au début de la formation ont été énumérés dans l'ordre de préférence : connaître des approches pédagogiques qui traitent de manière holistique les langues dans notre milieu multilingue, intégrer les élèves issus de familles migrantes, aider l'enseignant à apprendre des éléments de la langue des élèves, d'autres modèles didactiques, l'observation et l'analyse des pratiques pédagogiques, les nouveaux programmes et leur philosophie, le dialogue avec les parents, les langues des enfants à l'école, les problèmes de rééducation et d'intégration dans l'éducation, la mise en place des projets, le passage de la maternelle au primaire.

Dans le cadre de ses aspirations et de ses attentes, une réflexion autobiographique socioprofessionnelle

Les premières remarques de R/i portent sur les lacunes et les contradictions des nouveaux programmes concernant le plurilinguisme de la classe et sa gestion au profit de l'apprentissage des enfants et de leur développement. R/i pense qu'il n'y a pas vraiment d'éducation interculturelle. Elle croit à la relation entre le milieu scolaire et le milieu parental et elle parle de l'ouverture de la classe, la démolition des murs. Elle est soucieuse des politiques linguistiques en Grèce, elle ne sait pas à quoi faire correspondre le terme éducation au plurilinguisme. R/i soutient que le guide de l'apprentissage de la langue à l'école est inefficace et obscur. Elle pense utile de déclarer son athéisme. Ce dernier, nous avons l'impression qu'il lui donne l'air de travailler au militantisme social. Son expérience à la gestion du plurilinguisme était

limitée et plus traditionnelle lorsqu'elle a commencé ce programme. Dire des mots en anglais et « bonjour » dans les autres langues de la classe est assez pauvre pour gérer le plurilinguisme de la classe.

Profil de l'enseignant G/s maître généraliste

G/s entre 36 et 45 ans il travaille depuis le 1987 au primaire et dans les trois types de classe, à savoir classes classiques, d'intégration, d'accueil. G/s a travaillé dans deux villes en Grèce. G/s parle l'anglais sans intérêt spécial. Il considère cette langue tout simplement comme langue de mode.

Il a suivi des formations sur la pédagogie, la psychologie, l'administration des écoles, l'informatique. G/s a d'ailleurs utilisé l'informatique dans notre programme pour produire du matériel et aider les collègues du groupe à préparer leur propre intervention. A part la formation, Georges a suivi des séminaires organisés par le Ministère de l'Éducation et a participé à des groupes de travail. Les critères de son choix est le contenu de la formation.

Les raisons qui le font participer à une formation sont dans l'ordre de priorité : se renseigner sur des manières didactiques et d'autres pratiques pédagogiques, apprendre les nouveaux progrès dans le domaine de son travail, activer ses savoirs et ses compétences, enrichir sa profession, éviter la routine professionnelle.

G/s trouve que les besoins contemporains en éducation se trouvent dans les nouvelles approches pédagogiques qui traitent les langues de manière holistique dans leur milieu plurilingue, dans les nouveaux programmes et leur philosophie, dans d'autres modèles didactiques ou moyen d'enseignement, dans la gestion de son soi et de sa profession, dans l'observation et l'analyse des pratiques pédagogiques, dans les langues des enfants à l'école, dans la recherche en éducation.

Georges est un maître très populaire dans son école. Il aime ses élèves, il est très ouvert, très sérieux et très chaleureux en même temps. Il est de bonne humeur, il est collaboratif même sous des conditions d'extrême pression comme la période de son intervention qu'il fallait faire après Pâques, ce qui l'angoissait beaucoup à cause de la limite du temps qu'il aurait à sa disposition.

Georges a suivi notre formation et a fait des expérimentations tout au long de la formation. Il est avec Vassilis et Aggeliki le maître qui portait au groupe son vécu, son expérience, sa problématique, en demandant un feedback (réaction). Il est collaboratif, timide et respecte l'opinion de l'autre.

Il a travaillé toutes les interventions avec un grand dévouement, en reconnaissant que l'intérêt de ses élèves le motivait encore plus. A la fin provisoire de notre recherche Georges accueille dans sa classe nos étudiants en Eveil aux Langues qui suivent le Master franco-hellénique. Il a accueilli aussi d'autres collègues de notre groupe, l'institutrice Vivi afin de mettre sur place la collaboration entre les degrés scolaires. Ses vidéos et ses projets interdisciplinaires sur l'Eveil aux Langues se trouvent dans nos archives pour une publication future dans le guide de formation que nous préparons.

Dans le cadre de ses aspirations et de ses attentes une réflexion autobiographique socioprofessionnelle

Georges pense que le programme analytique est dense et sans directions précises. Concernant l'utilisation des langues dans ses pratiques quotidiennes Georges, avoue qu'il se réfère aux langues quelques fois dans la journée.

A propos de politiques linguistiques, il y a une ignorance de la notion pour devenir ensuite une réflexion et une critique contre l'état officiel qui garde l'enseignant dans l'ignorance.

Goerges préfère travailler avec des collègues, participer à des groupes. Cela lui donne l'occasion de s'apercevoir vite de ses fautes, de ses défauts et de s'auto corriger.

A propos de l'éducation interculturelle, il considère que l'approche interculturelle dans les écoles se caractérise d'un anachronisme préservant un caractère décontextualisé. Il accuse les formateurs d'être des théoriciens sans l'expérience de la classe.

Le modèle pédagogique de Georges a comme arrière fond la communication, la liberté des élèves, leur motivation et la confiance en eux.

3 . Annexe 2 : Sources pédagogiques éducatives sur le plurilinguisme mise à la disposition des enseignants

Sites

- 1) Le projet ELODIL

<http://www.elodil.com/historique.html>

•

- 2) Les langues du monde au quotidien - cycle 3

<http://crdp.ac-dijon.fr/Les-langues-du-monde-au-quotidien.html>

- 3) Comparons nos Langues

http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf

Comparons nos langues - Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA), DVD Vidéo Par [Nathalie Auger](#) janvier 2005 Editeur : [CRDP Languedoc-Roussillon](#)

1. 4) Janua Linguarum (informations, textes, matériaux didactiques)

La Porte des Langues (France) :

<http://plurilingues.univ-lemans.fr/>

Ja-Ling Europe (Centre Européen pour les Langues Vivantes – Conseil de l'Europe - Graz) :

<http://jaling.ecml.at/>

- 5) EVLANG

http://jaling.ecml.at/french/texte_intro.htm

- 6) LANGUAGE INVESTIGATOR

<http://www.language-investigator.co.uk/>

- 7) EDUCATION PLURILINGUE

<http://www.ecml.at/Activities/Plurilingualeducation/tabid/148/language/fr-FR/Default.aspx>

8) EDILIC

http://www.edilic.org/fr/fr_index.php?xtref=

9) RACONTE-MOI TA LANGUE

<http://www.racontemoitalangue.net/>

10) 6ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ & ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ-ΚΟΡΔΕΛΛΙΟΥ

<http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/>

11) AZOUR & AZMAR

<http://www.youtube.com/watch?v=9M1Lej5xGJU>

Des supports paradigmatiques

Les supports grecs³³⁸ utilisés lors de l'application de Ja-Ling au primaire sont les suivants:

Moi et les Autres

Le Profil Linguistique

A l'Écoute des Langues (2 supports)

A l'Écrit des Langues (2 supports)

Un voyage dans le monde

Des ateliers expérimentiels sur l'éducation interculturelle

- Documentation concernant la coopération, la gestion des conflits, l'approche coopérative avec des références aux bases électroniques suivantes :

<http://www.co-operation.org/> (Johnsons cooperative learning center)

<http://www.kaganonline.com> (kagan club- free articles)

http://www.wsd1.org/PC_LMS/pf/cooplearn.htm (pathfinder cooperative learning: books, materials, journal, journal articles, web sites)

· <http://www.deanza.fhda.edu/linc/resources.html> (resources for cooperative learning)

· http://www.metagroup.co.za/about_cl.htm (cooperative learning)

- Projection de films, réflexion et discussion

³³⁸ Les supports sont adaptés par la représentante de l'Institut Pédagogique d'Athènes Mme Kagka au projet Janua Linguarum. Elle a été invitée pour représenter les matériaux à l'équipe de la formation.

- Organisation des ateliers pour promouvoir l'expérience du partage des idées et de communautarisme.

Certaines thématiques sont prises dans des bases de données :

- Programme sur les compétences interculturelles des enseignant(e)s.
Lea : des activités adaptées et traduites à propos de la compétence coopérative qui est un bien interculturel parmi les enseignants.
- Des questionnaires pris dans la source électronique du Conseil de l'Europe concernant l'éducation interculturelle et la formation continue.

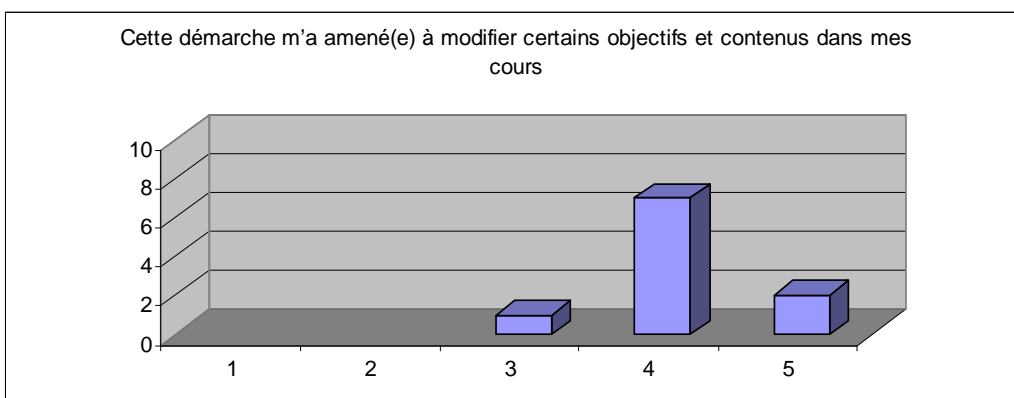
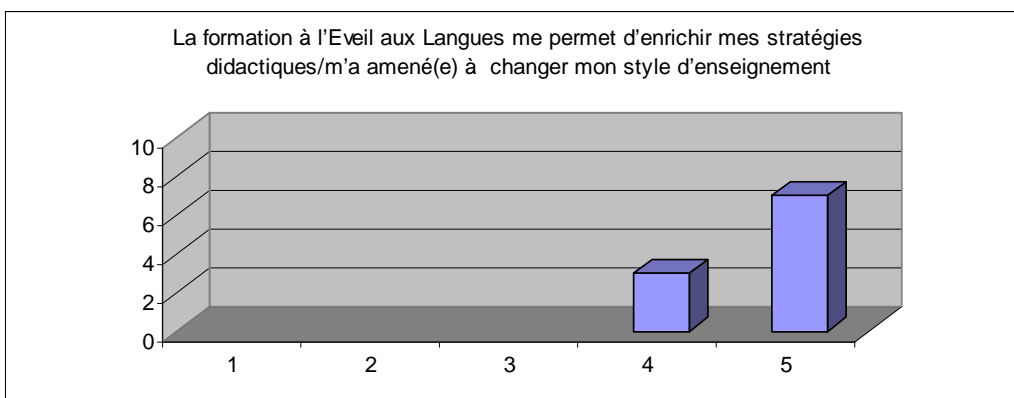
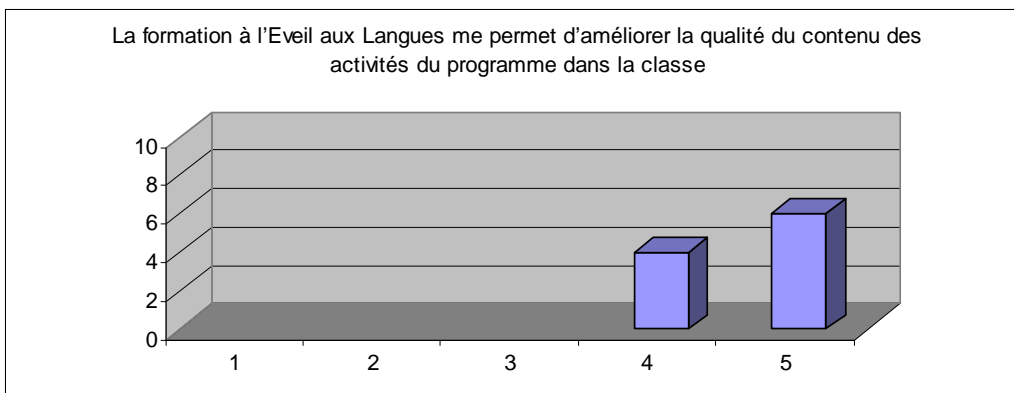
Power points

- Le Portfolio
- Le guide de politiques linguistiques éducatives,
- Le cadre européen de langues étrangères
- Les programmes Evlang, Janua Linguarum, Alc
- La charte des langues minoritaires
- Les questions pédagogiques, didactiques :
 - ⇒ Les 10 familles de compétences plus une
 - ⇒ Introduction de la réflexivité dans les compétences des formés et réflexion sur les langues
 - ⇒ Le modèle dynamique du plurilinguisme
 - ⇒ Questions de bi/trilinguisme
 - ⇒ Questions d'identité
 - ⇒ Stratégies d'apprentissage
 - ⇒ Eléments de didactique des langues scolaires et étrangères
 - ⇒ Questions de plurilinguisme et de politiques linguistiques éducatives en Europe

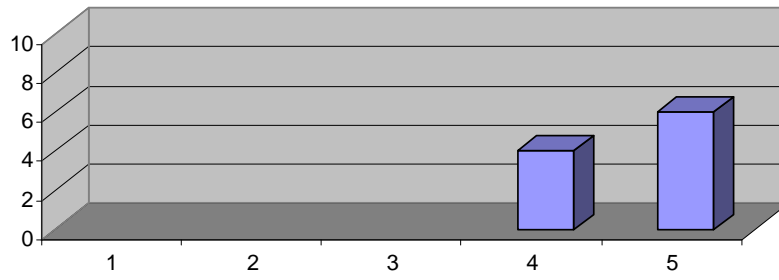
- ⇒ Les approches plurielles comme didactiques du plurilinguisme
- ⇒ L'Eveil aux Langues : principes, buts et objectifs
- ⇒ Une plateforme déontologique et pratique
- ⇒ Analyse pédagogique et méthodologique des supports
- ⇒ Vers la construction des supports
- ⇒ Analyse des programmes Interdisciplinaires unifiés en Grèce et mise sur place des pistes entre l'innovation et le programme scolaire
- ⇒ Le cadre référentiel pour les approches plurielles dans les langues et les cultures : Programme ALC

2. Annexe 3

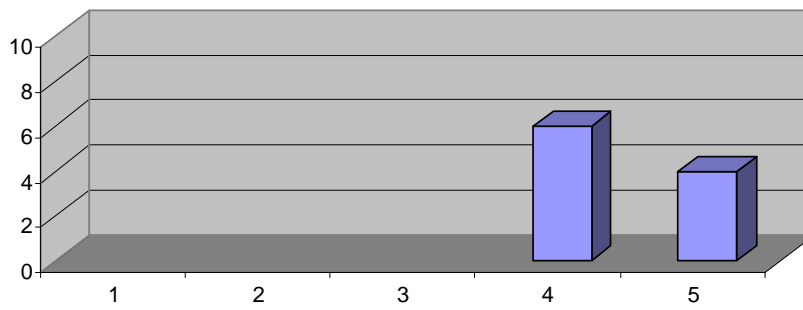
3. Tableaux descriptifs d'évaluation de la formation



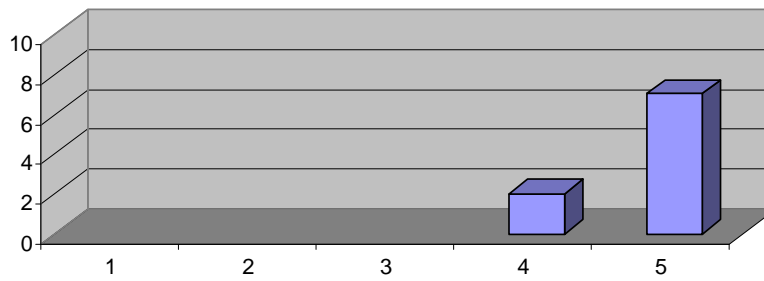
Cette démarche favorise mon intérêt à utiliser des outils de référence (dictionnaire, grammaires, internet)

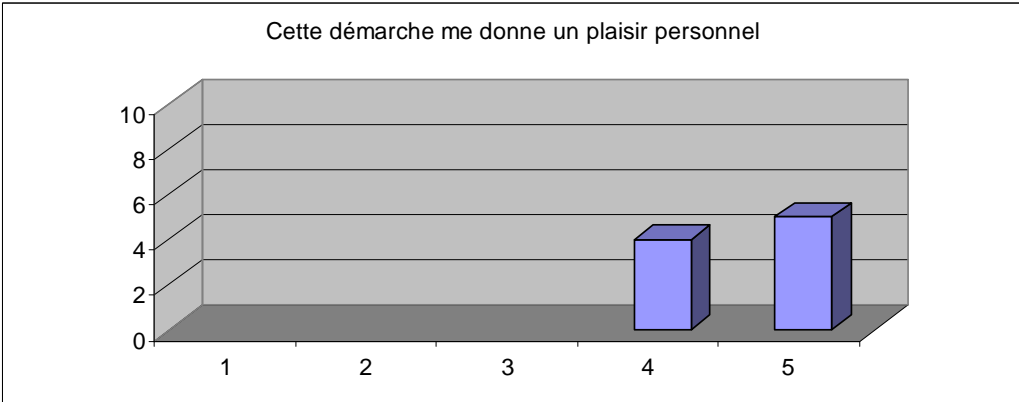
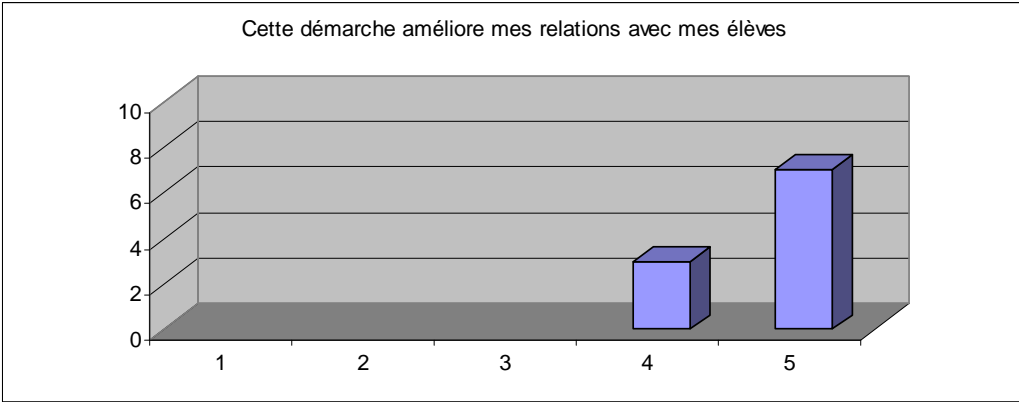
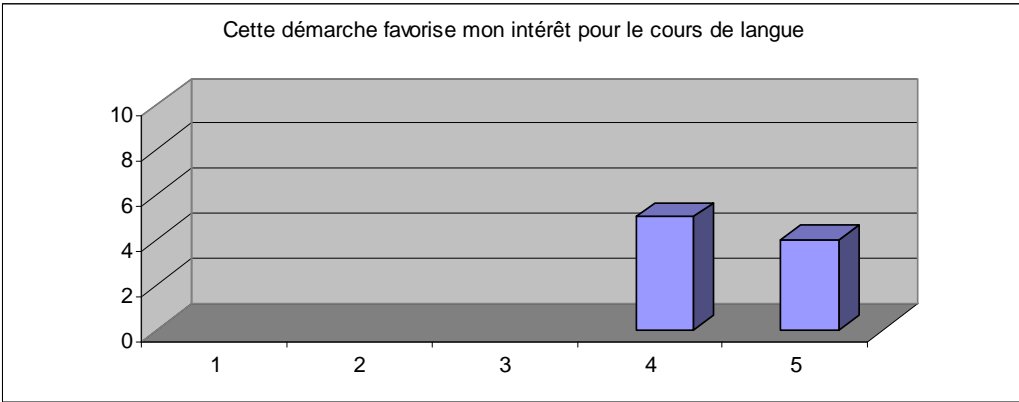


Cette démarche m'a aidé(e) à mettre en place des liens interdisciplinaires

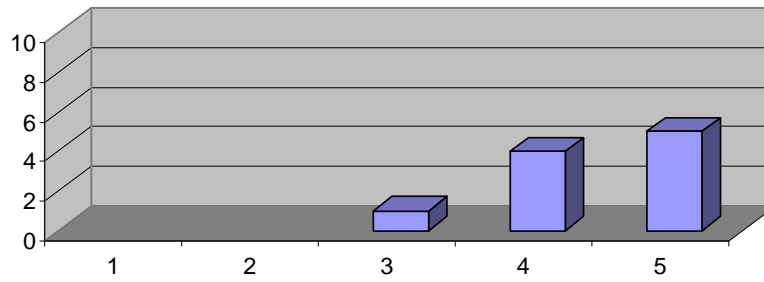


Cette démarche permet de déclencher ma curiosité et mon intérêt pour les langues de mes élèves

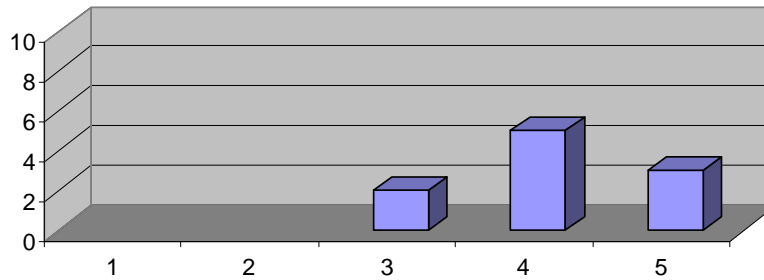




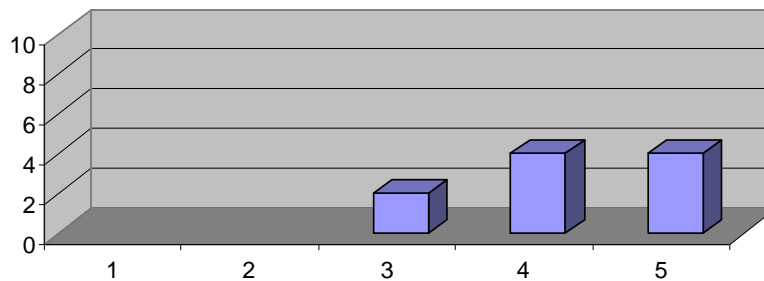
Cette démarche favorise ma responsabilité et mon engagement professionnel et social à l'école



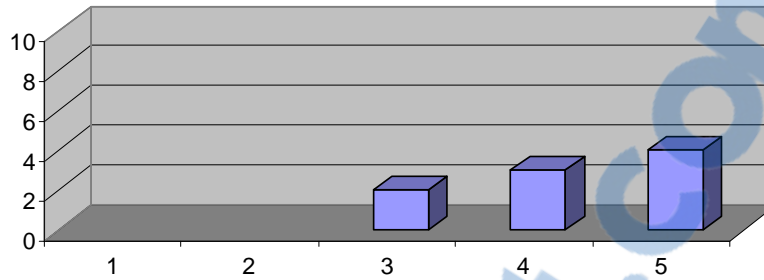
Cette démarche aide qui se brise l'isolement professionnel et l'isolement des spécialités dans les écoles



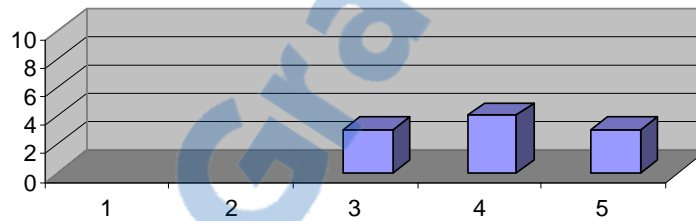
Elle cultive une réflexion sur ma propre formation professionnelle et mon agir social



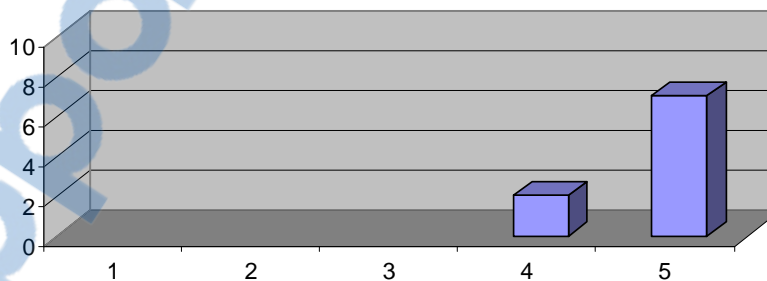
Elle stimule mon intérêt pour les activités du programme analytique reformé que je ne remarquais pas auparavant



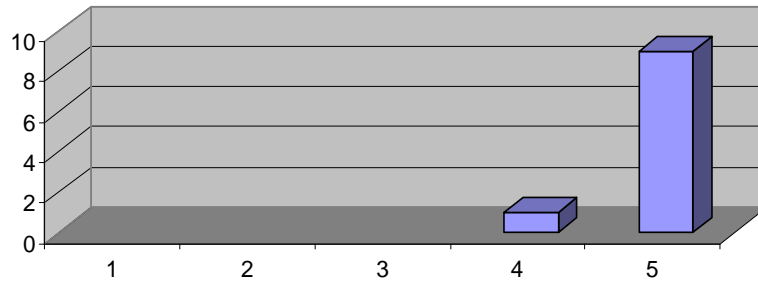
Elle stimule mes relations avec les autres acteurs éducatifs (directeurs, conseillers scolaires, enseignants, parents, communauté, enseignants d'autres spécialités, société...) et renforce mon désir pour un nouveau contrat pédagogique



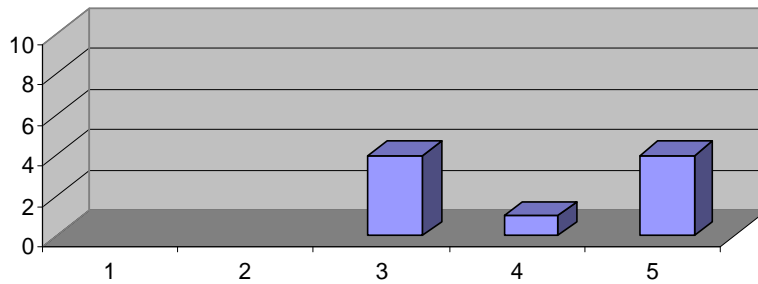
Elle suscite mon désir et ma volonté de m'occuper du plurilinguisme de ma classe



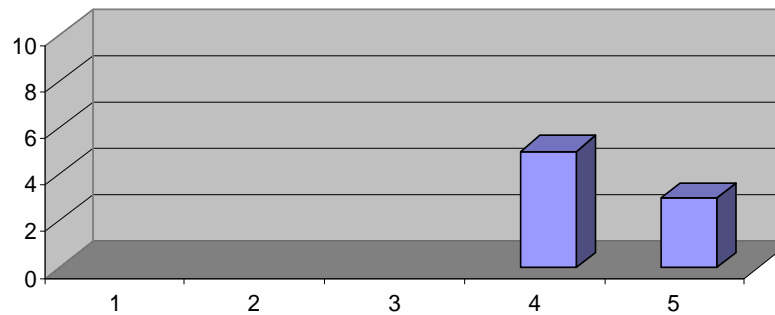
Elle me fait gérer plus efficacement les objectifs de l'éducation interculturelle lancés dans le Programme analytique

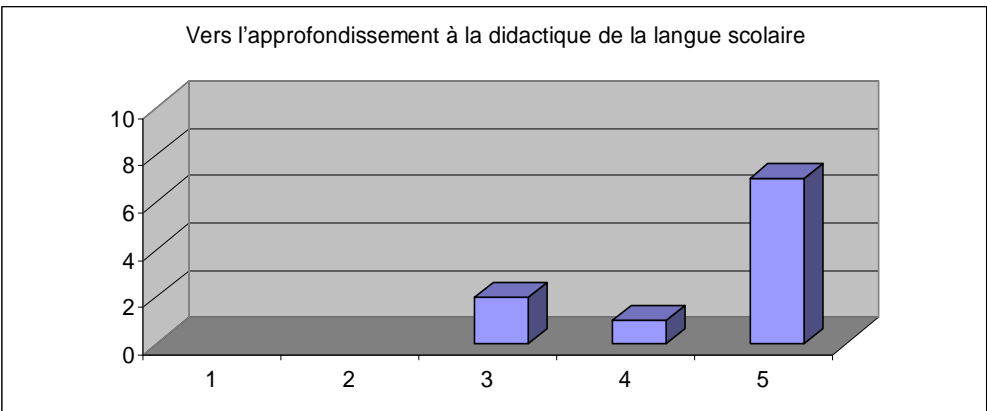
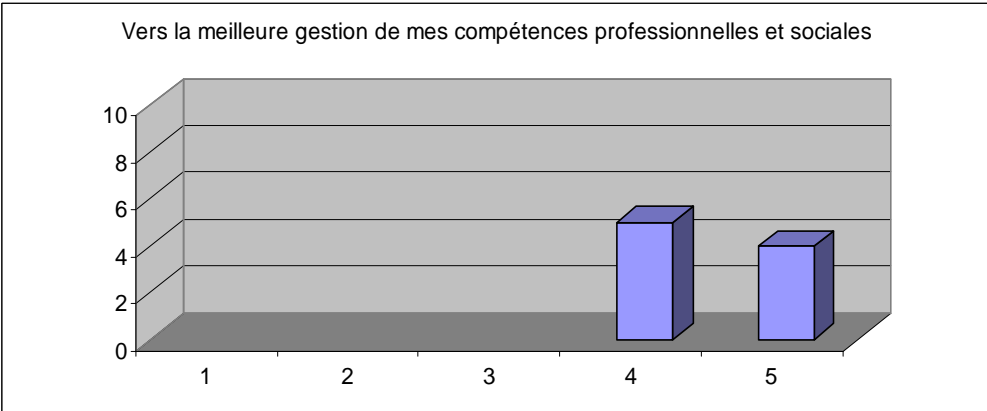
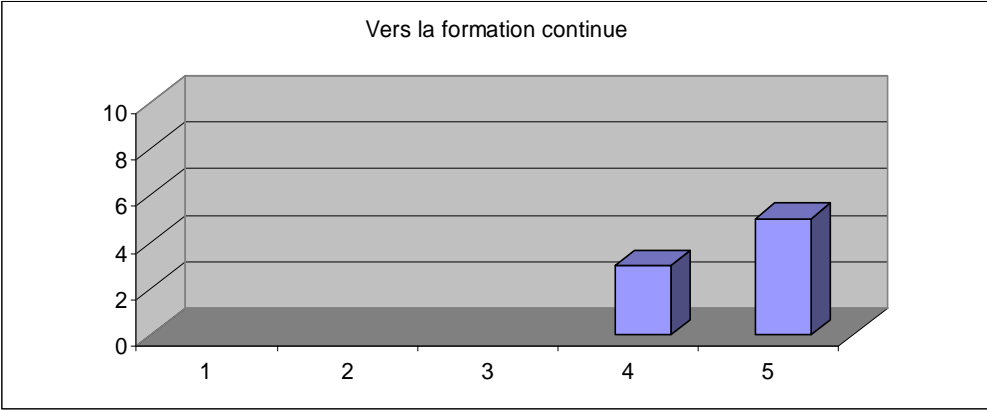


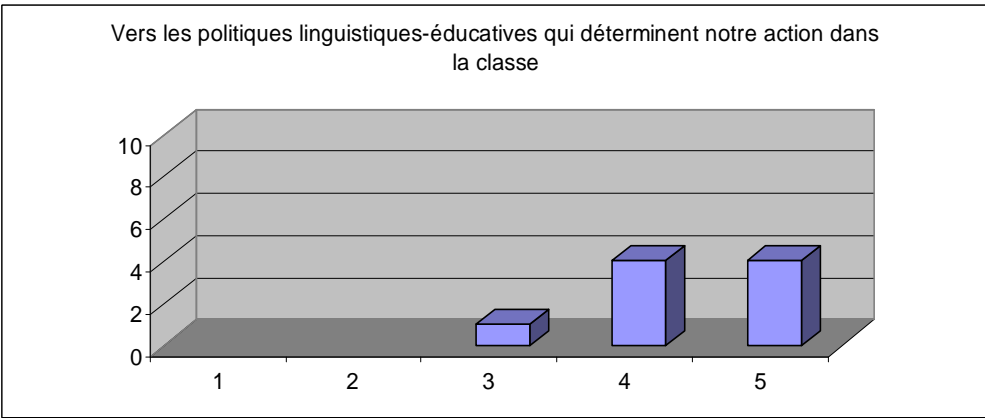
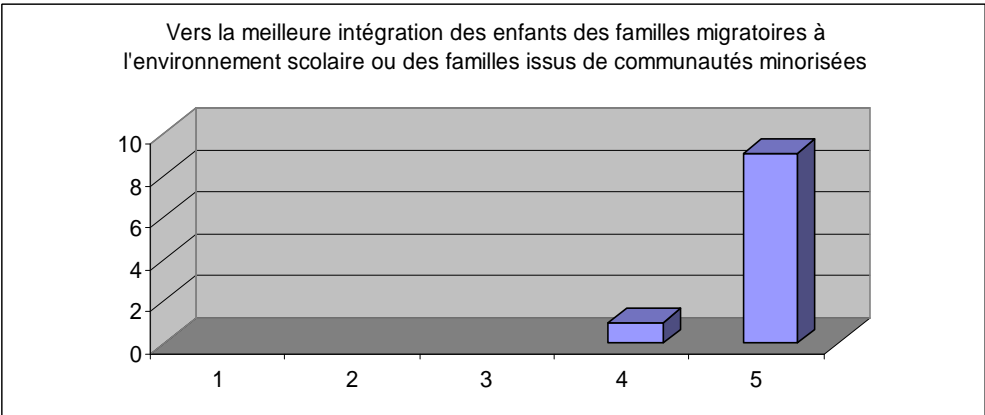
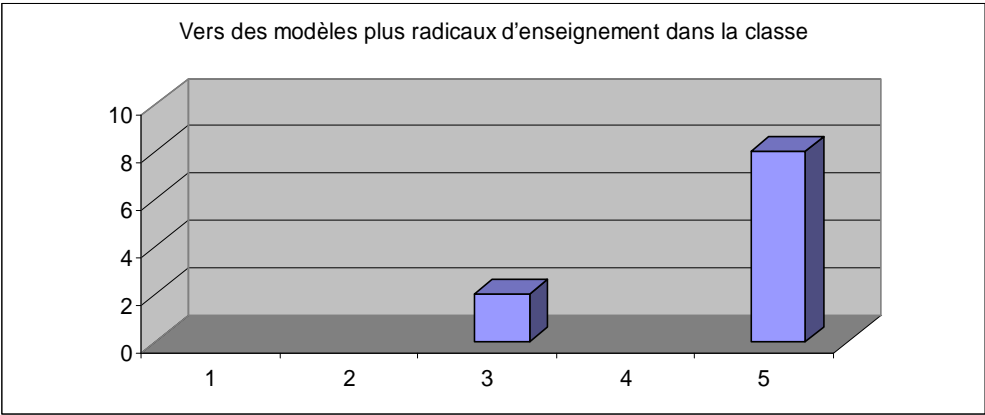
Elle m'a fait vouloir collaborer avec mes collègues et avoir une meilleure conception du Programme des Etudes interdisciplinaire unifié



Vers la meilleure gestion des innovations dans les écoles







● **Bibliographie**

Abraham, R. (1998). Emotional dissonance in organizations: antecedents, consequences and moderators. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 124, pp 229-248

Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press

Androulakis, G. (2007). Politique linguistique nationale et enseignement des langues en Grèce. *Cahiers des Sciences de l'Education*, 25-26, pp 62-71

Androulakis, G. (2009). Les attitudes linguistiques et culturelles à l'ère de la mondialisation et leur rôle dans l'appropriation des langues : le cas des élèves immigrés en Grèce. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «2008, Έτος διαπολιτισμικού διαλόγου». Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. 28-38

Androulakis, G. (2009). Les élèves issus de l'immigration face aux langues : résultats d'une enquête et pistes à explorer. *Synergies sud-est européen*, N°2, pp. 157-168

Androulakis, G. (2010). Le retour des produits de l'enquête sociolinguistique à la communauté-source : de la rétroaction des enquêtés aux principes déontologiques et méthodologiques. H. Boyer (dir.) *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*. Limoges: éd. Lambert-Lucas, pp. 57-64

Armand, F. & Dagenais, D. & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Eveil aux langues à l'éducation plurilingue, *Education et francophonie*, Vol. XXXVI :1, ACELF (www.acef.ca)

Bailly N. & Cohen M. (2009). L'approche communicative, *Tourdetoile*, No 11, SEP 2009 : http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

Bassam, C. (2010). Une littérature abondante autour du concept de «compétence». *Le Dossier Pédagogique* : http://www.crdp.org/crdp/Arabic/ar-news/majalla_ar/pdf45/45_P89_96.pdf

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif*. Bruxelles : de boeck

Baumgratz, G. (1993). *Compétence transculturelle*. Paris : Hachette

Bertacchi, J. & Norman Murch, T. (1999). Implementing reflective supervision in non-clinical settings. *Challenges to practice*. ZERO TO THREE 20(1): pp 18-23.

Bialystock, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*, Cambridge University Press

Boterf, G. (2007). *Professionnaliser*. Paris: Group Eyrolles.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum

Bryan, L. & Loewenthal, D. (2007). A case of Narrative Research: exploring the experience of palliative care nurses trained in psychotherapy. In D. Loewenthal (ed.). *Case studies in relational research* (pp. 19-40). Hampshire: Palgrave Mc Millan

Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol: 31, No 1, pp 55-78

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire*. Evlang : bilan d'une innovation européenne. De Boeck & Larcier SA

Candelier, M. (2007). Awakening to languages and Language policy in J. Cenoz and N. H. Hornberger (coordinators), Springer Verlag (ed), *Encyclopaedia of language and Education, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language* (pp. 219-232)

Candelier, M. (2008). Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol 5, No 1

Cardinal, P. & Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale? *Educatechnologiques*, Vol.1, No 2 <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>

Carter, R. (1994). Knowledge about Language and the Curriculum. In S. Brindley (ed). *Teaching English* (p.246-). London: Routledge

Casa, N. (1998). La Formation-Action : Une Modalité pédagogique à développer? *La Lettre du CEDIP*, No 7

CARAP. Un Cadre de référence pour approches plurielles, In Le projet, Résumé. Centre européen pour les langues vivantes : [http://carap.ecml.at/Projectdescription /Abstract/tabid/407/language/fr-FR/Default.aspx](http://carap.ecml.at/Projectdescription/Abstract/tabid/407/language/fr-FR/Default.aspx)

Carter, R. (1990). *Knowledge about language and the curriculum*, Hodder & Stoughton, Sevenoaks

Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In J. Cenoz, U. Jessner (eds), *English in Europe: the acquisition of a third language* (pp.39-53) Multilingual Matters Ltd

Charte des Droits Fondamentaux de l'Union européenne, adopté par l'Assemblée générale dans sa résolution 47/135 du 18 DEC 1992, Art.22

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : Expériences d'enseignants*. De Boeck & Larcier SA

Clanet, C. (1993). *L'Interculturel : introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail

Coghlan, D. & Brannick, T. (2001). *Doing action research in your own organization*. London: Sage

Conseil de la Commission, Comité d'éducation (2010), Rapport Commun du Conseil et de la Comité concernant l'application du Programme « Education et entraînement 2010 », EDUC11, SOC 21: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/el/10/st05/st05394.el10.pdf>, p. 6

Coop, M. (1998). When emotion work is doomed to fail: ideological and structural constraints on emotion management. *Symbolic Interaction* 21, pp 299-328

Cope, B. & Kalantzis M. (eds) (2000) *Multiliteracies : Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge

Corbin, J. & Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research*. London: Sage

Cortès, J. (2008). La «Méthode» d'Edgar Morin. Pistes de lecture, *Synergies Roumanie No 3*, (pp. 11-26) : <http://www.synergiesroumanie.ro/ro/arhiva/synergies3/lecture.pdf>

Coste, D.(ed) (2005). *Plurilinguisme et apprentissages*. Lyon: Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International : Paris.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Didactique des Langues Etrangères, CLE International

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation, *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 118, pp 127-156

Cros, F. (2000). Le transfert des innovations scolaires, une question de traduction. INRP

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: why and how? In A. Lieberman (ed.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. pp.25-50. London: Falmer Press

Day, R. (1993). Models and the Knowledge base of second language teacher education, University of Hawai'i Working Papers in ESL, Vol. 11, No. 2, pp. 1-13

Dehalu, P. (2003). Approche de l'interculturel en éducation et Diversité culturelle des enseignants, IXe Congrès Aric, Amiens

Dooly, M. (2005). How Aware are they? Research into Teachers Attitudes about Linguistic Diversity, *Language Awareness*, Vol.14, No 2 & 3, pp 97-112

Dretakis, M. (1998). *Problèmes de l'éducation nationale grecque*. Athènes

Ellis, N.C. (2008). Implicit and Explicit Knowledge about language. In J. Cenoz and N.H. Hornberger (coordinators), Springer Science & Business Media LLC (ed) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Vol. 6: Knowledge about Language*, p. 119-131

Ellis, R. (2008). Explicit Knowledge and second language learning and pedagogy. In J, Cenoz and N.H. Hornberger (coordinators), Springer Science & Business Media LLC (ed) *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Vol. 6: Knowledge about Language*, pp. 143-153

European Commission-Education & Training, Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000 : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_en.htm.

1 .

Gaillard, J.P. (2007) Un modèle général du fonctionnement du vivant: le modèle autopoïétique. Cours de psychologie 2ième année (L2) Uds :

http://www.gaillard-systemique.com/cours_psychoL2.htm

Garcia, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz and N. H. Hornberger (coordinators), Springer Verlag (ed), *Encyclopaedia of language and Education, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language*, p. 385-400

Garnier, C. (2005). La programmation complexe. In [developpez.com](http://garnier.developpez.com/cours/design/programmationComplexe/) :

Garther Thurler, M. (1992). Quelques stratégies susceptibles de neutraliser les mécanismes de fabrication de l'échec scolaire : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201992/MGT-1992-03.html>

Garther Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF

Gérard, C. (2006). Action-recherche / recherche-action en formation, Conjoindre l'expérience, l'art et la science afin de former_à (se) former. *Esprit critique*, Vol. 8, No 1 : <http://www.espritcritique.fr/0801/esp0801article03.pdf>

Georgogiannis, P. (2000). « Facteurs qui ont formé l'éducation interculturelle en Grèce, politiques et stratégies » pour le Forum « Education interculturelle et réalité scolaire » : <http://www.geocities.com/pee2000mac/>

Gilkerson, L. & Taylor Ritzler, T. (2005). The role of reflective process in infusing relationship-based practice into an early invention system. In K.M. Finello (Ed.) *The handbook of training and practice in infant and preschool mental health*. CA: Jossey-Bass

Gillian, D. (1984). The developing role of language awareness in the UK as a response to problems posed by linguistic diversity. *European Journal of Education*, vol. 19, No 1, pp. 25-37

Glaser, B. and Strauss, P. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine

Goddard, J. C. (2003). Autonomie, réduction et réflexivité : la philosophie naturelle de Francisco J Varela et le projet transcendantal, *Intellectica*, 36-37, pp. 205-225

- Grandey, A.A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, pp 95-110
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Beverly Hills: Sage
- Gummerson, E. (2000). *Qualitative methods in Management research*. Thousand Oaks. CA: Sage
- Hamers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Liège & Bruxelles : Mardaga
- Hart, E. & Bond, M. (1995). *Action research for health and social care*. Buckingham: Open University Press
- Helot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism perspectives of Change in Psycholinguistic*. Clevedon: Multilingual Matters Series
- Herdina, P., Jessner U. (2000). The dynamics of third language acquisition In J. Cenoz & U. Jessner (eds). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Multilingual Matters Ltd, pp 84-98
- Hermann-Brennecke, G. (1995). Plusieurs langues ou une seule langue à l'école primaire? Vers une flexibilité cognitive et affective. In D. Moore (coordinateur), E.N.S. de Fontenay/Saint cloud (ed) *L'éveil au langage*. Paris
- Halliday, M.A.K. (1999). The Notion of "Context" in Language Education. In M. Chadessy (ed). *Text and Context in functional linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co
- Holly, M.L. (1989). Reflective writing and the spirit of enquiry. *Cambridge Journal of Education* 19, 1, pp. 71-80
- Hollway, W. and Jefferson, T. (2000). *Doing qualitative research differently*. London: Sage
- Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes: Open University Press

Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles? *Cahier Pédagogiques, Dossier "Enseigner, un métier qui s'apprend"* Vol. 435 : http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1771

Italian Regional Competence Team, The Concept of Competence, Regional competence: <http://promo.kompetens.net/index.12---1.html>

Jessner, U. (2008a). Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends In J, Cenoz and N, Horneberger (coordinators), Springer Science & Business Media LLC (ed), *Encyclopedia of Language and Education, 2ed Edition, Vol. 6: Knowledge about Language*, p.357-369

Jessner, U. (2008b). Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education, In J, Cenoz and N, Horneberger (coordinators), Springer Science & Business Media LLC (ed), *Encyclopedia of Language and Education, 2ed Edition, Volume 5: Bilingual Education*, p.91-103

Jones, S. (1985). Depth interviewing. In R. Walker (ed) *Applied qualitative research*. Aldershot: Gower

Joyce, B., Calhoun, E. and Hopkins, D. (1997). *Models of learning – tools for teaching*. Buckingham: Open University Press

Kalmanson, B. & Seligman, S. (1992). Family-provider relationships: The basis of all interventions. *Inf and Young Children*, 4(4) Q 46-52

Kartz, R.L., (1974) Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*”, Vol. 51, pp 90-112

Kaufmann, J.C. (2004). *L'entretien compréhensif*, Armand Colin

Kelly, J.F. & Barnard K.E. (1999). Parent education within a relationship-focused model, *Topics in Early Childhood Education*, Vo. 19, pp 151-157

Kelly, L.G. (1969). *Twenty Five Centuries of Language Teaching*, Newbury House, Rowley, MA

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage

Cours d'introduction à l'informatique: *La théorie de l'enaction de Varela*, In Université Panthéon. UFR Phiposophie. Sorbone: http://e-philo.univ-paris1.fr/varela.htm#_ftn8

Lera, M. J. & Cela, D. *In service teachers training*, NoV.AS. R.E.S. (No Violenza A Scuola Rete Europea di Scambi) European Commission – Education and Culture – Connect programme : http://www.comune.torino.it/novasres/_private/trainingteacher.PDF

Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage

Lomax, P. (1986). Action researchers' action research: a symposium. *British Journal of In- Service Education*, 13, pp. 42-50

Lomax, P. (1991). Peer review and action research. In P. Lomax (ed) *Managing better schools and colleges: An action research way*. Clevedon: Multilingual Matters

L'éveil au langage : Notions en questions, Rencontres en didactique des Langues. No 1, Juin 1995, coordonne par Danièle Moore, CREDIF-LIDILEM

Mattar, C. & Blondin, C. (2006). Apprentissage coopératif et prises de parole en langue cible dans deux classes d'immersion. *La revue Canadienne de langues Vivantes*, Vol. 63, p. 225-254

Moore, D. & Castellotti, V. (eds) (2008). La compétence plurilingue: regards francophones. *Transversales : Langues, sociétés, cultures et apprentissages*, Vol : 23, Berne : Peter Lang SA

De Pietro, J.F. (1984). Séminaire Amsterdam / 31 janvier – 1^{er} février. Présentation d'études de cas / de projets p.12

Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance; Racines biologiques de la compréhension humaine*. F.-C. Jullien & H. Trocmé-Fabre (Trads). Addison-Wesley

McNiff et al. (1996). *You and Your Action Research Project*. London: Routledge

McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: McMillan

Pain, N. (2008). L'Innéisme psychologique (I): Chomsky et les capacités cognitives, Inquiries concerning Evolution, Cognition, Philosophy, Health, and other matters: <http://mikolka-inquiries.blogspot.com/2008/10/linnisme-psychologique-i-chomsky-et-les.html>

Montandon, C. & Sapru, S. (2000). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. In P. Dasen & C. Perregaux, (Eds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*(pp. 125-145). Bruxelles : De Boek Université

Morandi, F. (1997). Dynamique de modélisation dans la formation des maitres. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* - 1997 H.S. N° 2, pp.93-126

Morin, E. & Le Moigne, J.L. (1999). *L'intelligence de la complexité*, L' Harmattan

Moumtzidou, A. (2005). *L'éducation interculturelle et l'éveil aux langues et aux cultures à l'âge précoce : le cas de la maternelle grecque, réalité et perspectives*. Rouen, Université de Rouen (à éditer)

Neuner G., (2005). Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire, in *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire-L'allemand après l' anglais*, Conseil d' Europe : <http://archive.ecml.at/documents/pub112F2004HufeisenNeuner.pdf#page=15>

Norman Murch, T. (Ed.) (1999). *Reflective practice in relationship-based organizations*. Zero to Three, 20 (1).

Olessen, V. (1998). Feminisms and models of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la *complexité* en éducation : le cas d'une recherche- action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 19(3), p. 215-230

Parlakian, R. (2001). *Look, listen, and learn: Reflective supervision and relationship-based work*. Washington, D.C.: Zero to Three

Parlett, M. & Hamilton, D. (1977). Evaluation as Illumination. In D. Hamilton et al. (eds). *Beyond the Numbers Game*. London: Macmillan Education

Perregaux, C. (2002). Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? In R. Dasen & C. Perregaux, (Eds). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, pp. 181-198., Bruxelles : De Boek Université

Perrenoud, Ph. (1993). *La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève

Perrenoud, Ph. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie Collégiale* ; Vol 9, No 1

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau*, Paris: ESFA

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_04.html#Heading3

Perrenoud, Ph. (2001a). *Développer la pratique réflexive: Dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF

Perrenoud, Ph. (2001b). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle : Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Perrenoud, P. (2002). Les cycles d'apprentissage: une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire. Presses de l'Université du Québec

Pilkington, K. & Malinowski, M. (2002). The natural environment II: Uncovering deeper responsibilities within relationship-based services. *Inf Young Children*, 15(2): 78-84

Poulson, M.K. & Cole, C.K. (1996). *Project Relationship: Creating and sustaining a nurturing community*. Sacramento, California: CEITAN/WestEd Center for Prevention and early Intervention.

Puren, C. (2010). Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères. Dossier 1 : <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/>

Proulx, J. (2008a). Structural determinism as hindrance to teachers' learning: Implications for teacher education. In O. Figueras & A. Sepúlveda (Eds.), Proc. Joint Meeting of the 32nd Conf. of the Int. Group for the Psychology of Mathematics Education, and the XXNorth American Chapter (vol.4, pp. 145-152). Morelia, Michoacán, Mexico: PME

Proulx, J. (2008b) Some Differences between Maturana and Varela's Theory of Cognition and Constructivism. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* (pp 11-26). Vol. 5, No 1 University of Ottawa

Quivy, R. & Campenhoudt, V.L.(1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod

Reason, P. (ed.). (1988). *Human Inquiry in action: Developments in new paradigm research*. London: Sage

Riley, J. (1990). *Getting the most from your Data: A handbook of practical ideas on how to analyse Qualitative Data*. Bristol: Technical and educational services Ltd.

Rogers, C.R. (1980). *A way of Being*. Houghton Mifflin Company

Rutherford, W.E. (1987). *Second language grammar: Learning and Teaching*, Longman: London

Sallaberry, J.C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris: L' Harmattan

Sallaberry, J.C. (1997). Représentation et articulation individuel – collectif, *Spirale-Revue de Rechercheurs en Education*, HS No 2, pp 77-92

Siegel, D. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: attachment relationships, «mindsight», neural integration, *Infant mental health Journal*, Vol 22(1-2), pp. 67-94

Siegel, D. (1999). *The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are*. N.Y.: Guilford Press

Smith, J. (1992). The European Teaching Force: conditions, mobility and qualifications. *Internatioanl Revieu of Education*, , Vol. 38, Nr 6 p.p. 641-657, Netherlands: Unesco Intitute of Education and Kluwer Academic Publishers

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.) Newbury Park: Sage.

Solomos, M. (2005). Notes sur la notion d'« émergence » et sur Agostino Di Scipio. Proceedings of the JIM 2005, Paris http://www.ak.tu-berlin.de/fileadmin/a0135/Unterrichtsmaterial/Di_Scipio/Solomos.pdf

Schön, D. (1991). *The reflective Practitioner*. Surrey: Ashgate

Thompson, E. (2004). Empathie et expérience humaine Essai de circulation mutuelle entre science cognitive, sagesse contemplative et philosophie phénoménologique, *Théologiques*, Vol. 12, No 1-2, pp. 39-70

Trudgill, P. (1992). *Introducing language and society*. London: Penguin

Tschoumy, J.A. (1990). L'école peut-elle préparer au plurilinguisme ? *Les Langues vivantes à l'école élémentaire*. Actes de colloque, juin 1990, INRP.1991, p. 84

Truchot, C. (2001). Politiques linguistiques en Europe, 83-87, In Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes, Direction des Relations Internationales, Centre de la langue grecque, (2001). *Langue, Langues en Europe*. Athènes, p. 86

Van Essen, A. (1997). Language Awareness and Knowledge about Language: An Overview, Leo van Lier and David Corson (eds), *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge about Language*. Vol. 6. pp. 1-9

Varela, F. (1981). Autonomy and autopoiesis, in: G.Roth and H.Schwegler (Eds.), *Self-Organizing Systems: An interdisciplinary approach* (pp 14-23). Campus Verlag, Frankfurt and New York

Vullamy, G. & Webb, R. (eds) (1992). *Teacher Research and Special Educational Needs*. London: David Fulton Publishers

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press

Weston, D., Ivins, N., B., Heffron, M. & Sweet, N. (1997). Formulating the centrality of relationships in early intervention: An organizational perspective. *Inf Young Children*, (9)3, pp. 1-12

Willems, G.M. (2002). *Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication: Guide for the development of Language Education Policies in Europe*. Linguistic Diversity to Plurilingual Education, Strasbourg: Council of Europe: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/willemseng.pdf>

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation : Le développement professionnel des enseignants*, Vol. 31, Nr 1, pp. 133-155

Bibliographie grecque

Αλαχιώτης, Σ.Ν. (2003). *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Βλάχος, Δ. (2006). *Η Παιδεία θέλει αλλαγές από το Δημοτικό*. Καθημερινή 9-12-2006

Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ. και Παπακωνσταντίνου Π. (1996). *Κριτική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Δούνα, Β. (2010). *Επισκόπηση του τοπίου Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ & Επιμορφωτικά Προγράμματα*. ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη (αδημοσίευτη)

Ζαβλάνος, Μ. (1983). Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 10

Ζησιμοπούλου, Α. (2001). *Η εκπαιδευτική πολιτική και η διαπολιτισμική διάσταση στο ελληνικό σχολείο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Νέο Σχολείο, «Από το Σήμερα στο Νέο Σχολείο με Πρώτα τον Μαθητή»:

<http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html>

Καγκά, Ε. & Λουκέρης, Δ. & Μαντάς, Π. (2010). Συγκριτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της διερεύνησης Επιμορφωτικών αναγκών-Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο:

http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/syggkritiki/syggkritiki.html

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάννης, Γ. & Στάγια, Π. & Τσιρίκου, Μ. (2009). Ο Ρόλος του εκπαιδευτικού στην ιστορική πορεία της επιμόρφωσης. Συνέδριο 3, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών:

<http://www.elemedu.upatras.gr/eriane/synedria/synedrio3/praltika%2011/karagiannis%20klp.htm>

Κασσωτάκης, Μ. (1983). *Από την επιμόρφωση στην μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης*, (εισήγηση στο 4ήμερο Παιδείας της Σύγχρονης Εκπαίδευσης), περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 11, 1983

Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Βάνιας

Κουτρομπά, Κ. & Ζησιμοπούλου, Αθ. (2006): Παιδαγωγική Επιθεώρηση 41

Λαός, Αδέσμευτη Καθημερινή Εφημερίδα Ημαθίας (20.05.2005), Άρθρα συνεργατών: Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία: <http://www.laosver.gr/news/articles/11277.html>

Ματσαγγούρας, Ηλ. (1995). Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος. Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (εκδ). *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 459-476

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Β. ΕΑΠ, Πάτρα

Μάρκου, Γ.Π. (1997). *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες

Νάσαινας, Γ., Τσίγκα, Ε. (2006). Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13,14 Μαΐου: http://www.elliepek.gr/documents /3o_synedrio_eisigiseis /nasainas_tsigka.pdf

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την “ομοιογένεια” στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ο.Λ.Μ.Ε. (2008) ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΟΛΜΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, Περιεχόμενα Επικαιρότητα-Ανακοινώσεις: <http://www.alfavita.gr/anakoineseis/ank8422e.php>

Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, p. 78.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή. Γ. Μπαγάκης (επιμ). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1982). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 9

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δάρδανος.

Παυλίδου, Μ. (2010). *Το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο: Γλωσσοδιδασκτικοί λόγοι, διδακτικά κειμενικά είδη και ταυτότητες εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ.

Σέλλα-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας: η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο

Σκούρτου, Ε. (1997). Διγλωσσία. Τετράδια εργασίας Νάξου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο, *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 2002, σελ. 11-20

Τρούλης, Γ. (1985). Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: κίνητρα, προσδοκίες, σχέδια. Αθήνα.: Δίπτυχο

Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2000). Στο δρόμο προς την 'Κοινωνία της Γνώσης': Ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; Εκείνο της 'Γνώσης' ή αυτό της 'Κοινωνίας';» στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ), *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Α. Μ. Καζαμιάς (εκδ), Αθήνα: Gutenberg

Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Από το σήμερα στο νέο σχολείο με πρώτα τον μαθητή: <http://www.minedu.gov.gr /apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html>

Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η Διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της Γλώσσας: θεωρία & πρακτική εφαρμογή, Εκδ. ΚΩΔΙΚΑΣ

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). « Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο »: <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/71ar.htm>

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). «Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη»: <http://users.auth.gr/~sofronis/dimos/docs/ergasia116.pdf>

Χρονοπούλου, Α. (1983). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (προβληματισμοί - προοπτικές - προτάσεις), περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση. τεύχος

Χρυσοφίδης, Κ. (1997). Βιωματική –Επικοινωνιακή Διδασκαλία ως βασικό στοιχείο των σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Για ένα επιστημολογικό συμβιβασμό) . Πρακτικά Συνεδρίου «*Αναλυτικά Προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή*», Ιωάννινα

Baker, C. (2001). Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg

Baynam, M. (2002). *Πράκτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μητσοπούλου, Χ. Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: εκδ. Έκφραση

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg

Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Α. Βακάλη (Μτφρ). Αθήνα: Δάρδανος

ΥΠΕΡΤΗ, Univ. Nationale et kapodistrienne d' Athènes-KEDA 1998, p. 17.

ΥΠΕΡΤΗ, Univ. De Crète P.T.D.E-E.DIA.M.ME. 1997, pp. 6-10

Wetherell, M. (2004). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα: Μεταίχμιο

