

# Evaluation de l'impact social des formations DULALA

## L'impact social de formations au plurilinguisme

— Rapport final

Mars 2020

agencephare

**AUTEURES :**  
MANON REGUER-PETIT  
MARIANNE MONFORT



# Sommaire

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>3</b>
1.1. Les formations DULALA : donner des clés de compréhension du plurilinguisme	4
1.1.1. Les enjeux du plurilinguisme	4
1.1.2. DULALA : des formations en développement sur le plurilinguisme	7
1.2. Problématique et méthodologie de l'évaluation	8
1.2.1. La problématique de l'évaluation	8
1.2.2. Un cadrage qualitatif	8
1.2.3. Une enquête par questionnaires	9
<b>2. LA DIVERSITE DE PROFESSIONNEL-LES FORME-ES PAR DULALA</b>	<b>11</b>
2.1. Les caractéristiques des répondant-es	12
2.1.1. Les caractéristiques sociodémographiques des répondant-es aux deux questionnaires	12
2.1.2. Le niveau contrasté de connaissance des enjeux et des activités liés au plurilinguisme	15
2.2. Les caractéristiques des formations suivies	17
2.2.1. Des formations souvent courtes, suivies en équipe et obligatoires	17
2.2.2. Les contenus variables des formations	19
<b>3. L'IMPACT DES FORMATIONS DULALA</b>	<b>22</b>
3.1. Impact 1 : Reconnaissance de la diversité linguistique et rupture avec une vision hiérarchisée des langues	23
3.1.1. Le dépassement de préjugés sur le plurilinguisme	23
3.1.2. Une plus grande visibilité des situations de plurilinguisme dans le contexte professionnel	28
3.1.3. Conclusion et recommandations relatives à l'impact 1	29
3.2. Impact 2 : Le développement de pratiques pédagogiques autour du plurilinguisme	31
3.2.1. Une plus grande capacité à se saisir d'outils plurilingues	31
3.2.2. La mobilisation d'autres langues que le français dans les activités pédagogiques	38
3.2.3. Une évolution de la posture professionnelle : vers l'ouverture des enfants au plurilinguisme	41
3.2.4. Conclusion et recommandations relatives à l'impact 2	47
3.3. Impact 3 : Susciter une dynamique collective autour de la reconnaissance du plurilinguisme	49
3.3.1. Avec les collègues : défendre les enjeux et impulser de nouveaux projets	49
3.3.2. Avec les parents parlant d'autres langues que le français : une meilleure inclusion dans la structure	58
3.3.3. Avec une diversité de professionnel-les ?	61
3.3.4. Conclusion et recommandations relatives à l'impact 3	63
<b>4. CONCLUSION PROVISOIRE</b>	<b>66</b>
<b>5. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>70</b>

# 1.

# Introduction

Créé en 2009, DULALA (D'Une Langue A L'Autre) est un pôle national de ressources et de formation sur le bilinguisme et l'éducation plurilingue. L'association est aujourd'hui composée d'une équipe de sept permanents et déploie des actions diversifiées, qui lui donnent une reconnaissance particulière dans un champ de plus en plus pris en compte par les pouvoirs publics (1.1). Les spécificités des formations proposées par DULALA fondent le questionnement au cœur de l'étude et ont structuré la méthodologie d'évaluation d'impact social (1.2).

## 1.1. Les formations DULALA : donner des clés de compréhension du plurilinguisme

Le plurilinguisme recouvre des enjeux majeurs pour favoriser la diversité culturelle<sup>1</sup> et linguistique<sup>2</sup> mais reste concrètement peu diffusé auprès des professionnel·les de l'enfance et de la petite enfance (1.1). Les formations proposées par DULALA visent à combler ce manque en proposant des apports théoriques et des méthodologies pratiques, issus de la recherche en sociolinguistique, afin que les professionnel·les puissent les utiliser dans leur établissement ou structure d'accueil de jeunes enfants (1.2).

### 1.1.1. Les enjeux du plurilinguisme

Le plurilinguisme est aujourd'hui une réalité forte en France, mais sa reconnaissance est contrastée. En Île-de-France, un quart des enfants grandissent en contexte de plurilinguisme<sup>3</sup>.

Souvent considéré de façon homogène, le plurilinguisme recouvre des réalités diversifiées (1.1.1). Si les apports de l'éducation au plurilinguisme sont réels pour les enfants, ils sont socialement situés et conduisent à des stratégies familiales variées (1.1.2). Dans le champ éducatif, la reconnaissance du plurilinguisme reste encore partielle, et les professionnel·les de l'éducation font souvent face à des situations pour lesquelles ils sont peu outillés (1.1.3).

#### 1.1.1.1. Le plurilinguisme : un phénomène pluriel en développement

**Longtemps décrié, face à l'idéal supposé du monolinguisme** et pour son supposé impact négatif sur l'apprentissage de la langue française, le plurilinguisme tend désormais à être perçu comme une richesse<sup>4</sup> et comme un **phénomène d'ampleur** en raison d'évolutions historiques et sociales (phénomènes migratoires, mobilité croissante, mondialisation culturelle et intensification des flux, élévation du niveau de formation des populations, construction européenne). Dès 1999, on estimait que 26% des plus de 18 ans vivant en France métropolitaine avaient eu une première socialisation bilingue ou avaient vécu leur enfance dans une famille où on ne parlait pas le français. Parmi ces 11 millions de personnes, la moitié était des locuteur·rices de langues régionales, l'autre de langues étrangères<sup>5</sup>. **Les élèves plurilingues**

---

<sup>1</sup> Daniel Coste, « La notion de compétence plurilingue » dans *Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Paris, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, 2011, p.

<sup>2</sup> Jim Cummins, Clevedon, Multilingual Matters, 2000 ; Jim Cummins et Margaret Early, *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, s.l., Trentham Books, 2011 ; Gilbert Dalgalian, *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation plurilingue*, Paris, L'Harmattan, 2000.

<sup>3</sup> Christine Deprez, *Les enfants bilingues : langues et familles*, s.l., 2008.

<sup>4</sup> Jean Duverger, « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues. (ou les apports possibles des DNL en matière d'interculturalité) », *Tréma*, 2008, n° 30, p. 31-38.

<sup>5</sup> Christine Deprez, « Evolution du bilinguisme familial en France », *Le français aujourd'hui*, 2003, n° 143.

**sont aujourd’hui nombreux-ses, et présent-es sur tout le territoire français** : ils sont près de 30%, déclarés par les enseignants, à parler au moins une autre langue dans leur foyer<sup>6</sup>.

Or, **le contexte éducatif français est encore largement marqué par une tradition monolingue**<sup>7</sup> qui influe sur les pratiques et postures des professionnel·les de l’enseignement. C’est dans ce contexte que DULALA propose des formations à des professionnel·les de l’enseignement mais également à des professionnel·les de la petite enfance, de l’animation et de la santé.

### **1.1.1.2. Apports du plurilinguisme chez l’enfant et inégalités sociales**

**Le bilinguisme précoce est aujourd’hui reconnu comme un facteur favorable au développement de l’enfant** : flexibilité mentale, capacités attentionnelles, compétences métalinguistiques, etc.<sup>8</sup>. Cependant, **les individus et groupes sociaux ne sont pas égaux face aux situations de plurilinguisme**<sup>9</sup>, malgré leur valorisation croissante.

Longtemps associé à la condition modeste de ses locuteurs (paysans puis immigrés), le bilinguisme est en fait largement diffus au sein de la société française, mais selon des logiques variables suivant les groupes sociaux : les agriculteurs parlent surtout des langues régionales, tandis que les cadres et professions intermédiaires parlent surtout des langues étrangères non reçues des parents et les ouvriers parlent plutôt des langues étrangères transmises par leurs parents<sup>10</sup>. **Les enfants socialisés en contexte plurilingue** sont plus souvent scolarisés dans des établissements relevant de l’éducation prioritaire, dans des conditions socioéconomiques peu favorables<sup>11</sup>. Alors que le bilinguisme était perçu comme une pratique populaire, il est aujourd’hui valorisé dans toutes les strates de la société. Néanmoins, les langues parlées par les individus issus de milieux modestes ou privilégiés divergent. Si le stéréotype d’un « bilinguisme d’élite » opposé à un « bilinguisme de masse » a été déconstruit<sup>12</sup>, ce n’est pas tant le fait de pratiquer plusieurs langues qui distingue les différentes catégories de population que la manière de les valoriser, ou d’y renoncer – et donc, pour les familles, d’y socialiser leurs enfants.

**L’institution scolaire participe également à la hiérarchisation des langues.** En effet, si le plurilinguisme y est de plus en plus favorisé, seules quelques langues sont majoritairement enseignées. L’institution scolaire participe ainsi de la construction des inégalités sociales face au plurilinguisme. C’est notamment face à ce constat que les formations DULALA se mettent en place.

---

<sup>6</sup> Véronique Miguel Addisu et Marie-Odile Maire Sandoz, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », *Repères*, 2015, n° 52.

<sup>7</sup> Nuria Garcia, « State Tradition, Language, and Education Policies in France » dans *State Traditions and Language Regimes*, Canada, McGill-Queen’s Press - MQUP, 2015, p.

<sup>8</sup> Francine Couëtoux-Jungman et al., « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l’enfant dans l’évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », *Médecine & Hygiène*, 2010, vol. 22.

<sup>9</sup> Bernard Lahire, *Enfances de classe*, Paris, Seuil, 2019.

<sup>10</sup> C. Deprez, « Evolution du bilinguisme familial en France », art cit.

<sup>11</sup> V. Miguel Addisu et M.-O. Maire Sandoz, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », art cit.

<sup>12</sup> Françoise Gadet et Gabrielle Varro, « Le “scandale” du bilinguisme », *Langage et société*, 2006, n° 116.

### 1.1.1.3. Une reconnaissance encore partielle dans le champ éducatif

**L'apprentissage et la maîtrise des langues est aujourd'hui un enjeu majeur dans l'espace scolaire.** L'apprentissage précoce de plusieurs langues est d'ailleurs une tendance croissante au sein de l'école française : celle-ci forme les enfants à **l'apprentissage d'autres variétés linguistiques, en plus du français.**

La France est cependant marquée par **un rapport paradoxal des institutions à la diversité** : alors que la perspective incluse de l'école républicaine affirme une vocation à accueillir tous les enfants, quel que soit leur origine, leur langue ou leur culture, l'institution scolaire mobilise peu (dans les formations ou les discours officiels) la diversité linguistique. **La perspective monolingue, adossée à un modèle de politique linguistique forgé par la centralisation politique**<sup>13</sup>, est encore largement présente dans les représentations et pratiques scolaires. Elle reflète le principe historique de l'Etat-Nation qui vise l'homogénéisation culturelle et où une seule langue est tolérée<sup>14</sup>, encourageant des attitudes négatives à l'égard de la pluralité culturelle et du pluralisme linguistique. L'acceptation et la promotion de la diversité culturelle et langagière au sein de l'institution scolaire se heurte notamment à deux grands arguments : le refus institutionnel de toute différenciation entre les élèves d'une part, et l'inscription du système scolaire dans un cadre national qui ne reconnaît que la communauté nationale comme légitime d'autre part<sup>15</sup>.

A l'école, **l'éducation langagière fait souvent l'objet de tensions, surtout en cas de difficultés scolaires d'un enfant plurilingue** – celles-ci étant interprétées à l'aune d'une maîtrise insuffisante de la langue de l'école<sup>16</sup>. La problématique ne se limite pas aux aspects de réussite scolaire : les élèves utilisant des langues minoritaires, peu valorisées (voire stigmatisées) subissent parfois un « déni de langue » pouvant avoir des répercussions sur la construction identitaire. Dans ces situations, les professionnel·les, qui n'ont pas été formé·es dans ce domaine et ne disposent pas d'outils adaptés, peuvent rencontrer des difficultés à se repérer, à intervenir et à prodiguer des conseils. Concrètement, ce déficit de formation et d'outils à destination des professionnel·les de l'enfance (enseignant·es et non enseignant·es) peut se traduire par plusieurs effets négatifs :

- En l'absence de volonté de valoriser le plurilinguisme des enfants, celui-ci peut être **rendu invisible** et ne pas s'ancrer dans les choix didactiques des enseignant·es ou professionnel·les de l'enfance<sup>17</sup>. Cela peut engendrer une **violence symbolique importante** entre l'enfant et l'institution (scolaire ou non), affectant sa construction identitaire et son positionnement dans le groupe.
- Lorsque les professionnel·les ont une volonté de valoriser le plurilinguisme des enfants, l'absence de formation et d'outils, peut se traduire dans le **développement d'une approche par le « folklore » des langues étrangères ou régionales, renforçant alors la hiérarchisation**

---

<sup>13</sup> Jean-Baptiste Harguindeguy et Alistair Cole, « La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales », *Revue française de science politique*, 2009, n° 59.

<sup>14</sup> Après la Révolution, l'encouragement du français par une politique linguistique a visé à instaurer un monolinguisme d'Etat - le français devenant la langue de l'ascension sociale. *Ibid.*

<sup>15</sup> Jean-Pierre Zirotti, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l'école », *Langage et société*, 2006, n° 116.

<sup>16</sup> Véronique Miguel Addisu et Marie-Odile Maire Sandoz, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », *Repères*, 2015, n° 52.

<sup>17</sup> « Aucune autre langue que le français n'apparaît comme une ressource pour l'acculturation à l'écrit, la diversité des langues dans la classe ne transforme pas les modalités d'enseignement de la langue à l'école, cela ne guide pas non plus les pratiques de différenciation. » *Ibid.*

**des langues et des identités**<sup>18</sup>. Cette perspective peut avoir des effets particulièrement **néfastes sur la construction du vivre ensemble et le sentiment de confiance en eux des enfants**.

Ainsi, l'institution éducative (scolaire et de la petite enfance) n'offre de ce point de vue que peu de soutien aux **enseignant-es**<sup>19</sup> **qui se trouvent souvent démunis pour faire face aux situations de plurilinguisme**, et pour prendre en compte les conséquences que ces dernières peuvent avoir pour les enfants, comme les opportunités pédagogiques qu'elles constituent.

### 1.1.2. DULALA : des formations en développement sur le plurilinguisme

Face à ce manque d'outillage des adultes au contact des enfants en général – et notamment des enfants en situation de plurilinguisme, l'association DULALA a pour vocation de former et d'accompagner les professionnel·les (enseignant-es et non-enseignant-es).

Dans ce contexte marqué par une compréhension et une valorisation contrastée du bilinguisme en France – et notamment en milieu scolaire –, **l'association DULALA œuvre ainsi pour la valorisation de toutes les formes de plurilinguisme et pour le développement d'une éducation au plurilinguisme** pour le plus grand nombre. Son projet s'adresse à plusieurs publics : les enfants (*via* des ateliers d'éveil aux langues et des ateliers plurilingues), les parents (*via* des groupes de discussion), les professionnel·les de l'éducation et de la santé (*via* des formations) et le grand public (*via* des conférences, colloques).

DULALA en tant que laboratoire de recherche-action sur le plurilinguisme et l'éducation au plurilinguisme :

- **Conçoit, produit, et diffuse des ressources pédagogiques pour l'éducation plurilingue et multiculturelle.** Elle construit des outils, à la fois théoriques et pratiques, issus des recherches académiques en sociolinguistique. DULALA a aujourd'hui développé **plusieurs outils à destination des professionnel·les comme des enfants, destinés à faire découvrir les enjeux liés à la diversité des langues**. Tous les outils pédagogiques créés sont accompagnés de fiches pédagogiques en accès libre sur le site internet de l'association, afin de permettre aux professionnel·les de mettre en place des activités d'éveil aux langues avec les enfants. Il peut s'agir d'albums, de kamishibais, de jeux éducatifs, de boîtes à histoires), mais également, plus récemment, d'outils en ligne.
- **Forme les professionnel·les** (de la petite enfance, de l'éducation, de la santé, de la formation linguistique et du travail social). Ces formations reposent pour beaucoup sur **l'utilisation et**

---

<sup>18</sup> Encarnación Carrasco Perea et Enrica Piccardo, « Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2009, n° 39, p. 19-42 ; Monique Lebrun, « Un enseignement du français revisité par la perspective interculturelle », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2008, vol. 42, n° 1, p. 71-81.

<sup>19</sup> L'institution met surtout en avant que « c'est le fait de parler une langue « autre » que le français qui est pertinent pour les enseignants, lorsque les chercheurs prennent comme objet les pratiques plurilingues, ces pratiques variant selon les langues mobilisées, leurs caractéristiques linguistiques (corpus) et sociolinguistiques (status) » V. Miguel Addisu et M.-O. Maire Sandoz, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », art cit.

**l'appropriation des ressources pédagogiques créées par l'association.** Elles ont pour objectif :

- de questionner les représentations sur les langues et d'apporter des informations théoriques sur le plurilinguisme et l'éducation au plurilinguisme ;
- de transmettre aux professionnel-les des outils pédagogiques pour faire des langues une ressource pour tous ;
- d'accompagner les professionnel-les dans la mise en place de projets d'ouverture aux langues pour faciliter l'inclusion et le vivre-ensemble.

Alors que ces formations constituent un vecteur fort de la diffusion d'une culture de l'ouverture et de la prise en compte du plurilinguisme, la présente évaluation d'impact social s'interroge sur **leur impact sur les professionnel-les et leur capacité à répondre aux attentes et besoins de ces dernier-es.**

## 1.2. Problématique et méthodologie de l'évaluation

L'évaluation d'impact social des formations DULALA est structurée par une problématique (1.2.1). Elle s'appuie sur un temps de cadrage qualitatif (1.2.2), et sur une enquête quantitative en deux temps, à la sortie de la formation et plusieurs mois après celle-ci (1.2.3).

### 1.2.1. La problématique de l'évaluation

Les spécificités des formations DULALA ont fondé la problématique de l'évaluation. La récolte et l'analyse des données ont été articulées autour de la problématique suivante : ***Comment comprendre les impacts sociaux des formations de DULALA sur ses bénéficiaires directs (professionnel-les) et indirects (enfants, familles, acteurs de la communauté éducative) ?***

Ce questionnement est mené en tenant compte, systématiquement, de la diversité des caractéristiques des formations (durée, contexte, contenu, etc.) et des personnes qui y ont participé, ainsi que de la variation des impacts en fonction de ces deux éléments.

### 1.2.2. Un cadrage qualitatif

Une première phase de cadrage qualitatif a été déployée, de façon à réaliser un diagnostic des enjeux de l'évaluation d'impact social pour DULALA. Plusieurs méthodes ont été mises en œuvre.

**La première méthode relève de l'analyse documentaire.** Afin de faire reposer le terrain d'enquête sur des bases scientifiques solides, nous avons d'une part exploité les travaux de référence de sociolinguistique, de sciences de l'éducation et de sociologie de la formation, sur les enjeux liés au plurilinguisme notamment, et d'autre part analysé la littérature « grise », comprenant les documents



transmis par DULALA (rapport d'activité, éléments d'autoévaluation réalisés par l'association, supports de formation et outils construits par DULALA).

**Des focus-groups ont également été menés auprès de professionnel-les aux profils diversifiés ayant suivi des formations DULALA.** Un focus-group a en effet été réalisé auprès de 4 personnes ayant suivi des formations ou des conférences de sensibilisation DULALA ; tandis qu'un autre a été mené auprès de 7 professionnel-les ayant participé aux universités d'hiver organisées par l'association. Au total, lors du cadrage qualitatif, nous avons rencontré 11 personnes ayant participé aux formations DULALA.

### 1.2.3. Une enquête par questionnaires

Les résultats de l'évaluation d'impact social des formations DULALA s'appuient sur l'exploitation statistique de deux questionnaires. L'un a été diffusé à la sortie des formations (1.2.3.1). L'autre a été rempli par les participant-es aux formations plusieurs mois après y avoir assisté (1.2.3.2).

#### 1.2.3.1. Un premier questionnaire « sortie de formation »

A la suite du temps de cadrage qualitatif, **une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de professionnel-les ayant participé aux formations DULALA.** Les questionnaires ont été diffusés en version papier, à la fin de xx formations<sup>20</sup> entre les mois de mars et de septembre 2019. Au total, 604 personnes ont répondu au questionnaire, soit un taux de réponse de xx%.

#### 1.2.3.2. Un second questionnaire « moyen terme » diffusé quelques mois après la fin de la formation

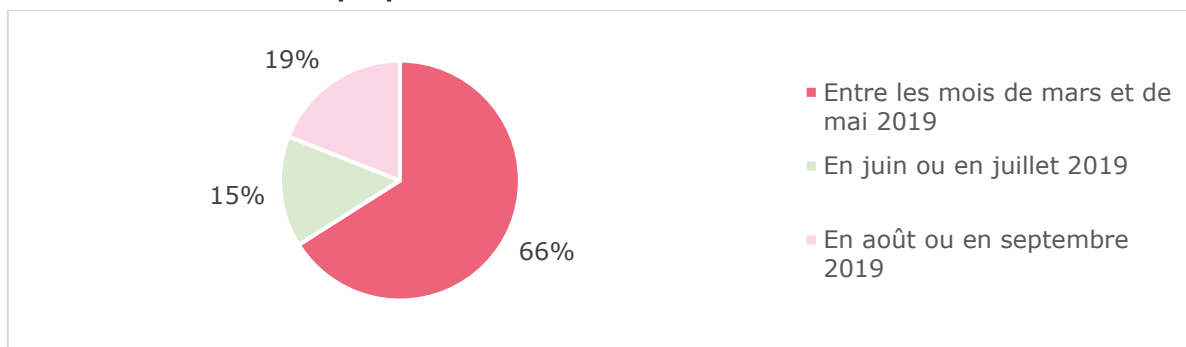
Le second volet quantitatif de l'étude avait vocation à nourrir, compléter et nuancer les résultats obtenus dans un premier temps, à partir de l'exploitation du questionnaire « sortie de formation ». Ce second questionnaire a en effet permis d'interroger les transformations des pratiques et des représentations sur le temps long.

Ce questionnaire a été diffusé en ligne entre mi-décembre 2019 et mi-janvier 2020. Il a été transmis aux professionnel-les ayant participé à une formation DULALA entre les mois de mars et de septembre 2019 (graphique 1).

---

<sup>20</sup> Nous avons besoin des informations relatives au nombre de formations et personnes formées par DULALA sur la période pour pouvoir calculer les taux de réponses. XXXX

**Graphique 1 – « Vous avez suivi la formation : »**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : 66% des répondant-es ont suivi la formation entre les mois de mars et de mai 2019.

Au total, ce second questionnaire a récolté 190 réponses (sur **xx**<sup>21</sup> mails valides auxquels il a été envoyé) soit un taux de réponse de **xx**%.

Le traitement statistique des données des deux questionnaires a été soumis à des analyses univariées et bivariées. Chaque liaison entre deux variables a fait l'objet d'un test de significativité (test du Chi 2). Ne sont présentés dans cette évaluation que des résultats statistiquement significatifs au seuil minimal de 5%.

---

<sup>21</sup> Nous avons besoin des informations de DULALA pour pouvoir valider les taux de réponses exactes. XXX

# 2.

## La diversité de professionnel-les formé-es par DULALA

Un premier enjeu de l'évaluation est de décrire précisément les caractéristiques des personnes participant aux formations DULALA (2.1) et de présenter la diversité des formations suivies (2.2).

## 2.1. Les caractéristiques des répondant-es

Les répondant-es aux questionnaires ont des profils relativement diversifiés (2.1.1). Leur niveau de connaissance antérieure des thématiques abordées lors des formations DULALA et des outils qui y sont présentés est contrasté (2.1.2).

### 2.1.1. Les caractéristiques sociodémographiques des répondant-es aux deux questionnaires

Les participant-es aux formations sont **quasi-exclusivement (88%) des femmes**. La répartition selon l'âge est relativement équilibrée. Si diverses professions sont représentées parmi les participant-es aux formations DULALA, **près de la moitié sont des enseignant-es (44%)<sup>22</sup> et près d'un tiers sont des professionnel-les de la petite enfance (29%)**. Enfin, près de la moitié de l'ensemble des répondant-es au questionnaire « sortie de formation » (47%) déclarent ne maîtriser qu'une langue couramment.

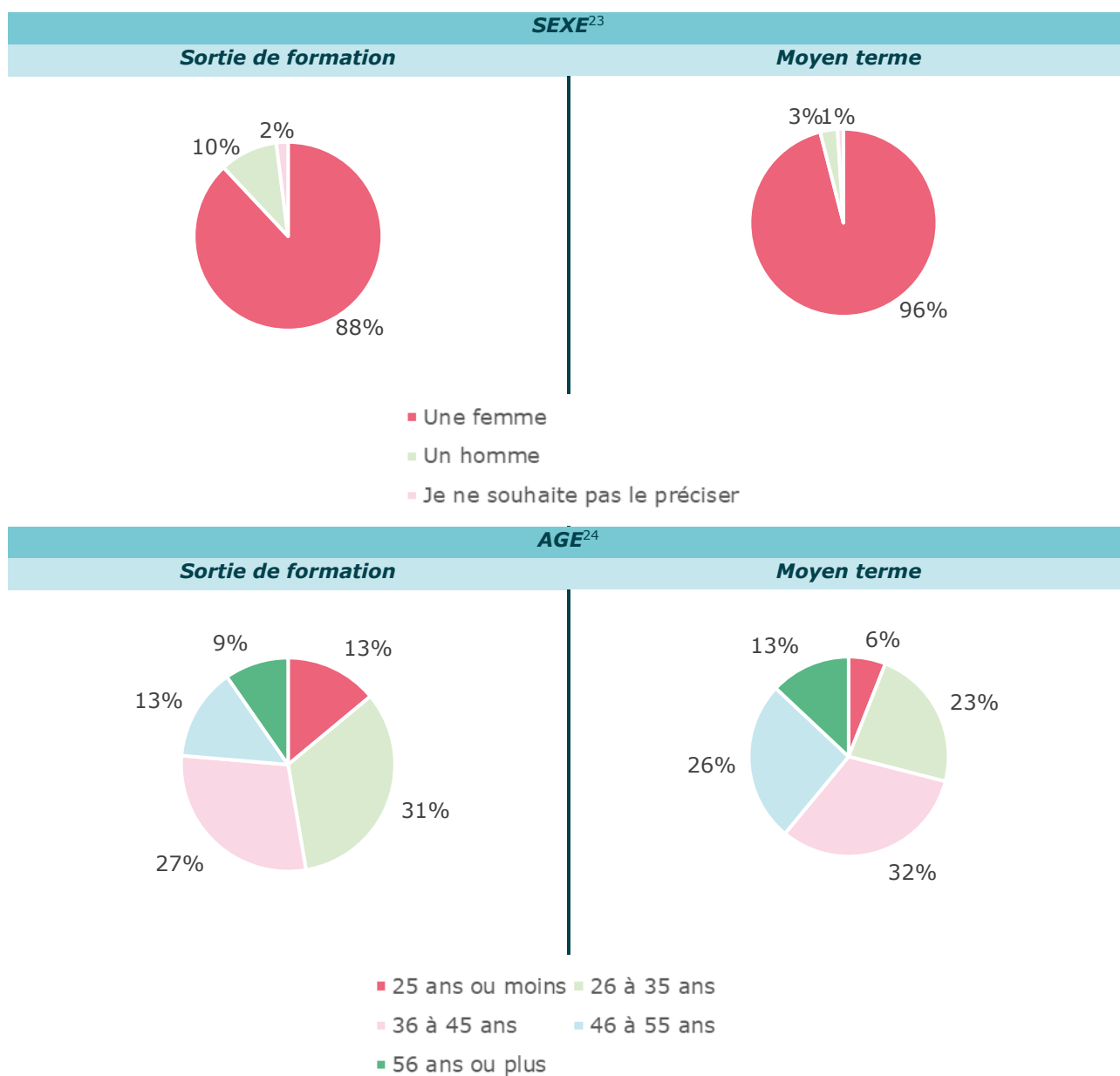
Les hommes et les moins de 35 ans ont moins répondu au questionnaire « moyen terme », si bien que 96% des répondant-es au questionnaire « moyen terme » sont des femmes et 29% ont moins de 35 ans (contre 44% dans le questionnaire « sortie de formation »).

Néanmoins, contrairement à ce que l'on aurait pu prédire, **on n'observe pas de « perte » du côté des répondant-es qui, avant la formation, étaient les moins à l'aise avec les enjeux liés au plurilinguisme et qui ne parlent qu'une langue**. De ce point de vue, les analyses issues du questionnaire « moyen terme » sont particulièrement intéressantes car elles ne résultent pas d'un effet de sélection des plus « expert-es » dans le domaine du plurilinguisme (infographie 1).

---

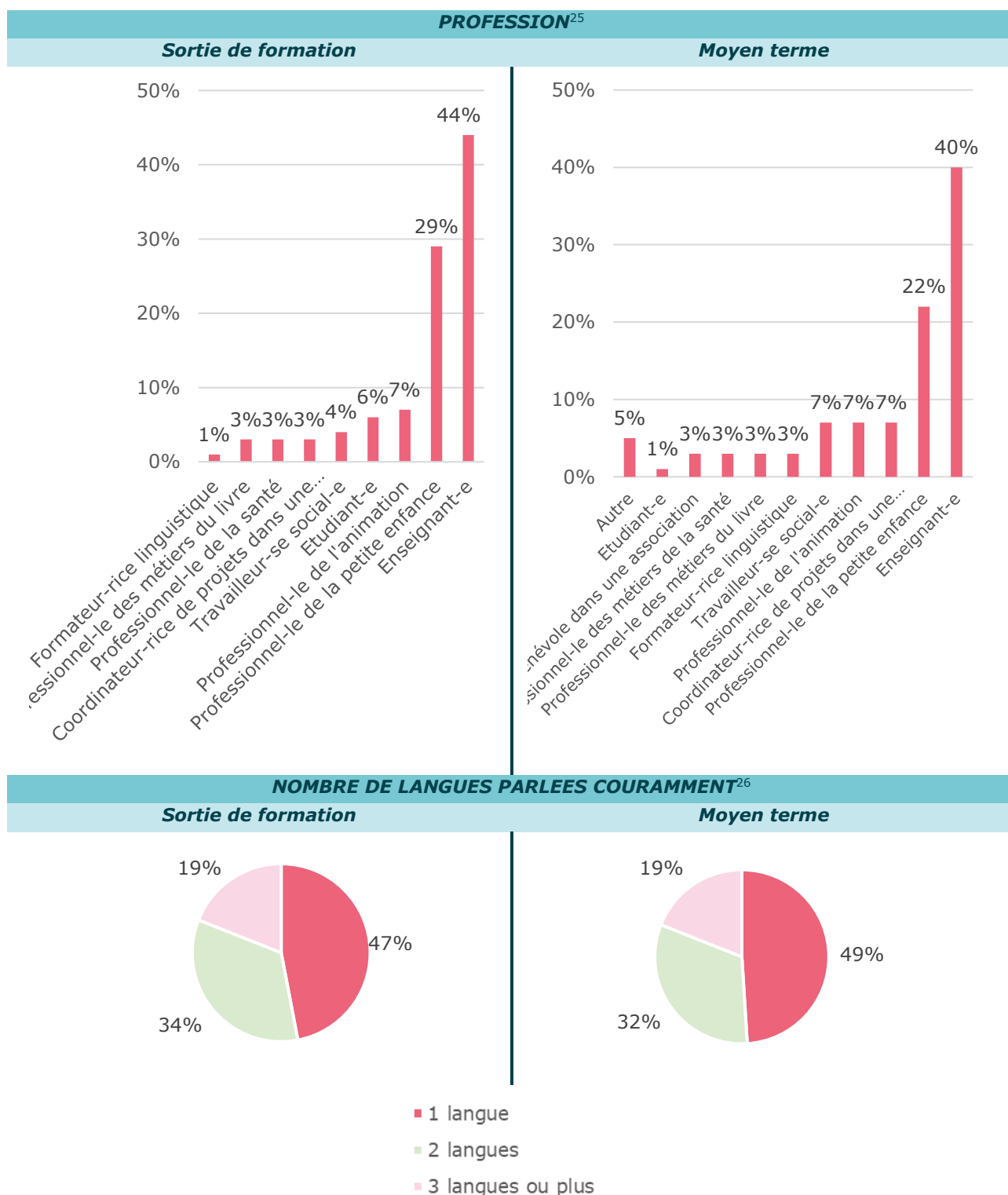
<sup>22</sup> Notons que parmi les enseignant-es (n=234), 53% enseignent en école maternelle, 44% en école élémentaire et 3% au collège.

## Infographie 1 – Les caractéristiques des participant-es aux formations DULALA



<sup>23</sup> « Sortie de formation », n=590 ; « moyen terme », n=190.

<sup>24</sup> « Sortie de formation », n=583 ; « moyen terme », n=190.

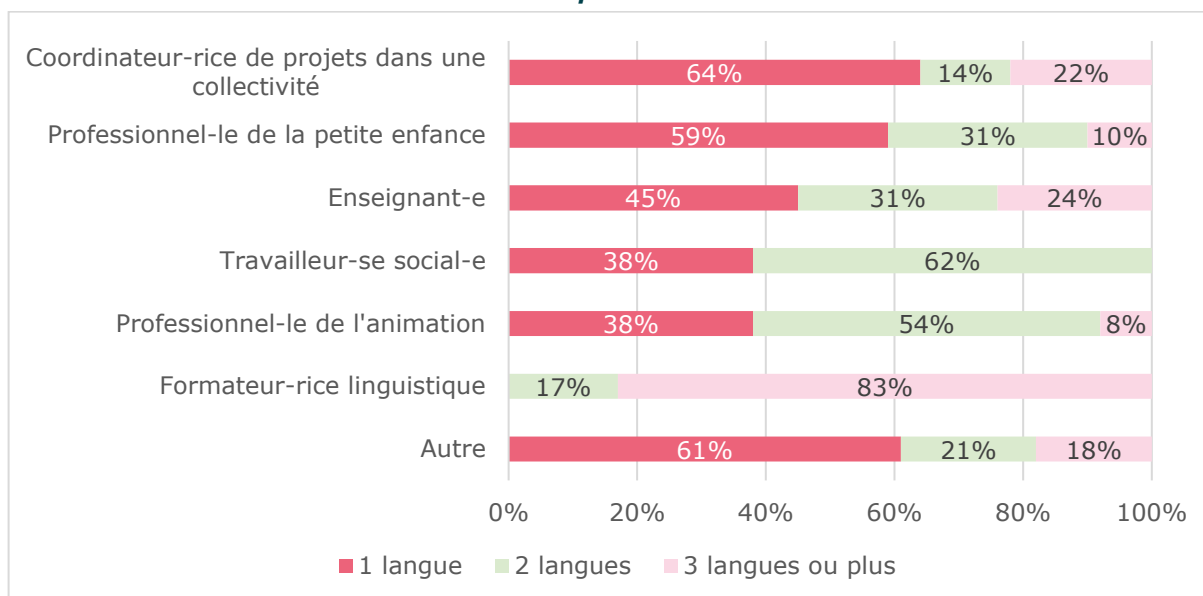


<sup>25</sup> « Sortie de formation », n=536 ; « moyen terme », n=190.

<sup>26</sup> « Sortie de formation », n=584 ; « moyen terme », n=190.

Le nombre de **langues parlées** dépend du type de profession exercée. Les professionnel·les de la petite enfance et les coordinateur·rices de projets dans une collectivité sont respectivement 59% et 64% à déclarer ne parler couramment qu'une seule langue ; les travailleur·ses sociaux·les et les professionnel·les de l'animation sont respectivement 62% et 54% à déclarer parler couramment deux langues ; les formateur·rices linguistiques sont 83% à déclarer parler couramment trois langues ou plus.

**Graphique 2 – « Combien de langues parlez-vous couramment ? », croisé avec la profession des répondant-es**



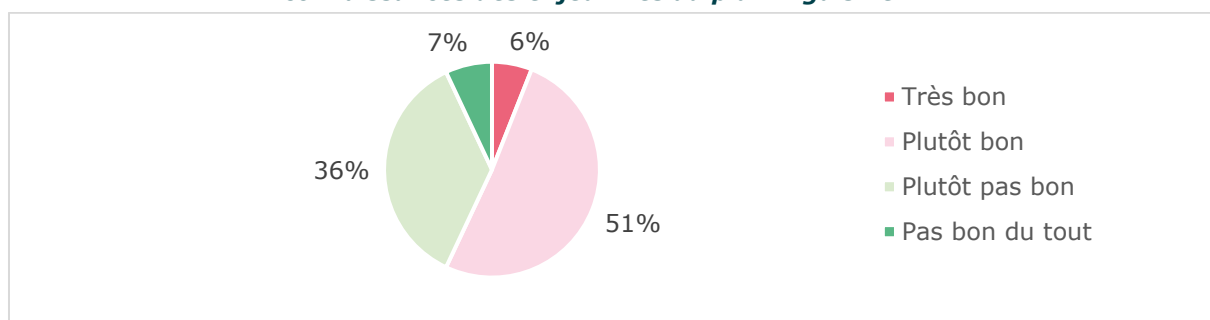
Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : 45% des enseignant-es déclarent parler couramment une langue.

## 2.1.2. Le niveau contrasté de connaissance des enjeux et des activités liés au plurilinguisme

Le niveau de connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme ainsi que le sentiment d'être compétent·e pour mobiliser des outils ou réaliser des activités relatives au plurilinguisme sont contrastés. D'abord, si 57% des répondant-es au questionnaire « sortie de formation » (60% au questionnaire « moyen terme ») déclarent avoir une bonne ou une très bonne connaissance antérieure des enjeux abordés en formation DULALA, plus d'un tiers (43% dans le questionnaire « sortie de formation » et 40% dans le questionnaire « moyen terme »), jugent ce même niveau de connaissance faible voire très faible (graphique 3).

**Graphique 3 - « Avant de venir à la formation, quel était selon vous votre niveau de connaissances des enjeux liés au plurilinguisme ? »**

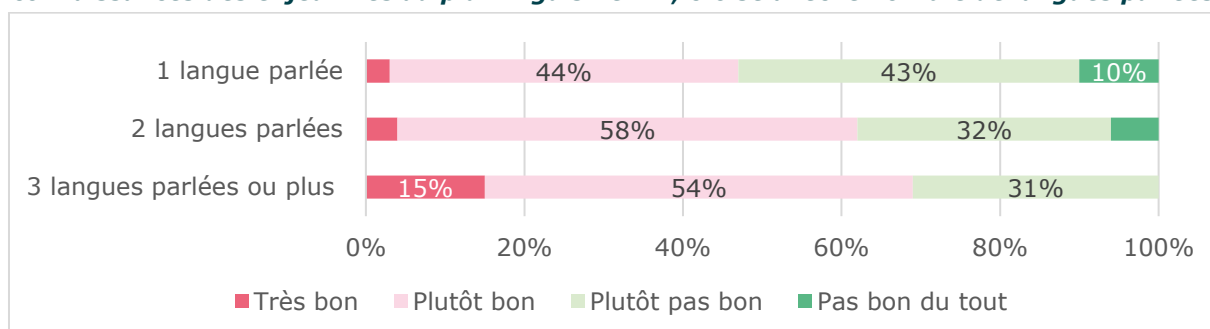


Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », n=598.

Lecture : 51% des répondant-es jugent leur niveau de connaissance antérieur à la formation des enjeux liés au plurilinguisme plutôt bon.

**Le sentiment d’avoir une bonne connaissance des enjeux liés au plurilinguisme dépend du nombre de langues parlées et maîtrisées** : 31% des professionnel·les qui parlent trois langues ou plus jugent leur niveau de connaissance de ces enjeux plutôt mauvais, contre 43% de celles et ceux qui ne parlent couramment qu’une langue (graphique 4).

**Graphique 4 - « Avant de venir à la formation, quel était selon vous votre niveau de connaissances des enjeux liés au plurilinguisme ? », croisé avec le nombre de langues parlées**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », n=578.

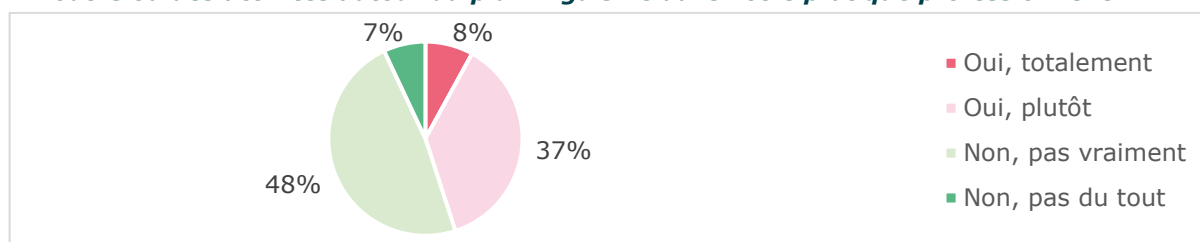
Lecture : 15% des répondant-es qui parlent couramment trois langues ou plus jugent leur niveau de connaissance antérieur à la formation des enjeux liés au plurilinguisme très bon.

Si une majorité de répondant-es déclarent connaître les enjeux liés au plurilinguisme, 56%, soit plus de la moitié des professionnel·les, déclarent qu’il·elles ne se sentaient pas en mesure, avant l’entrée en formation, d’utiliser des outils ou des activités autour du plurilinguisme dans leur pratique professionnelle (graphique 5). Là aussi, le nombre de langues parlées couramment joue : 37% des répondant-es qui parlent une langue se sentent en capacité de mobiliser les outils, contre 54% de celles et ceux qui en parlent trois ou plus<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> La relation entre les deux variables est significative (n=582).



**Graphique 5 - « Avant de venir à la formation, vous sentiez-vous en mesure d'utiliser des outils ou des activités autour du plurilinguisme dans votre pratique professionnelle ? »**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », n=601.

Lecture : 37% des répondant-es déclarent qu'avant la formation, il-elles se sentaient plutôt en mesure d'utiliser des outils ou des activités autour du plurilinguisme dans leur pratique professionnelle.

## 2.2. Les caractéristiques des formations suivies

Les répondant-es au questionnaire « sortie de formation » ont suivi des formations diversifiées en termes de durée (2.2.1), de contenu et de type d'outils présentés (2.2.2).

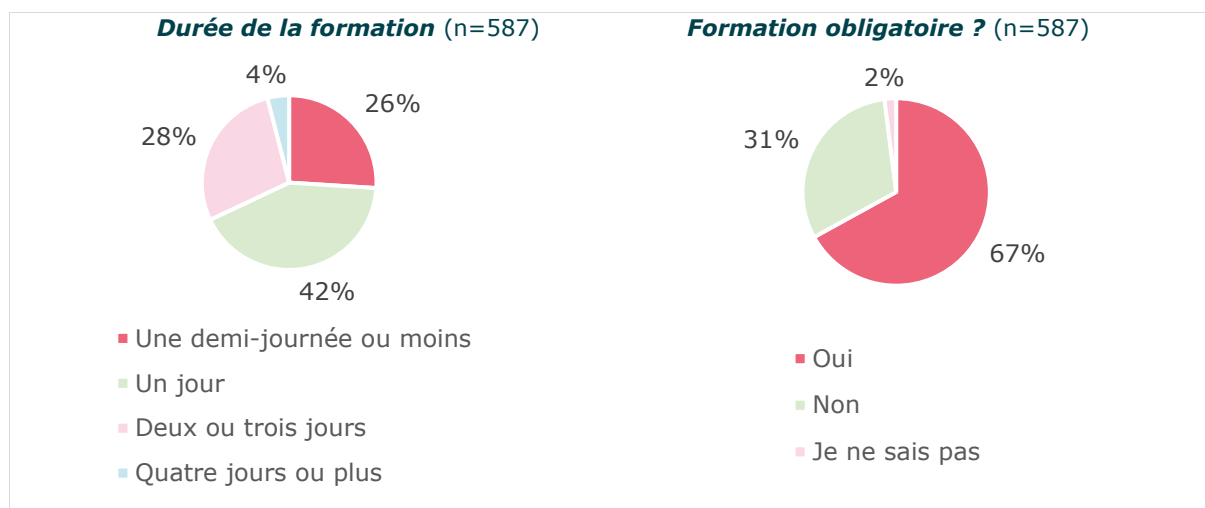
### 2.2.1. Des formations souvent courtes, suivies en équipe et obligatoires

Les formations **courtes** (1 jour ou moins) représentent plus de la moitié (54%) des formations suivies par les répondant-es au questionnaire « sortie de formation ». Elles étaient **obligatoires** pour les deux tiers (67%) des professionnel-les<sup>28</sup> (infographie 2).

---

<sup>28</sup> Le caractère obligatoire des formations DULALA s'observe en particulier pour les professionnel-les de la petite enfance (à 90%), les étudiant-es et les enseignant-es (à 75%). La relation entre les deux variables est significative (n=523).

## Infographie 2 – Les caractéristiques des formations DULALA

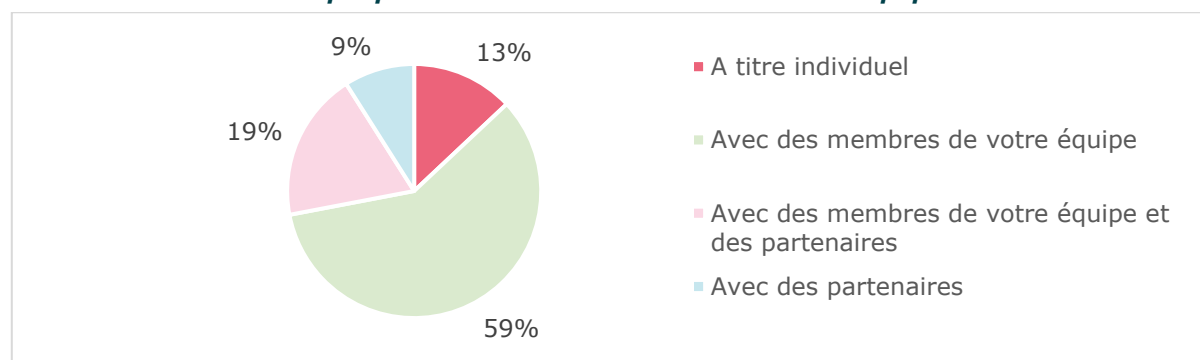


Source : questionnaire DULALA « sortie de formation ».

Lecture : 26% des répondant-es ont suivi une formation d'une demi-journée ou moins.

Dans plus de deux tiers des cas, les formations ont été suivies « en équipe ». On peut faire l'hypothèse que **c'est le cas en particulier pour les professionnel-les pour qui la formation était obligatoire** : ainsi, aucun-e des professionnel-les de la petite enfance ayant répondu au questionnaire n'a suivi la formation à titre individuel, tandis que c'est le cas de 31% des professionnel-les de l'animation.

### Graphique 6 – Formation en individuel ou en équipe

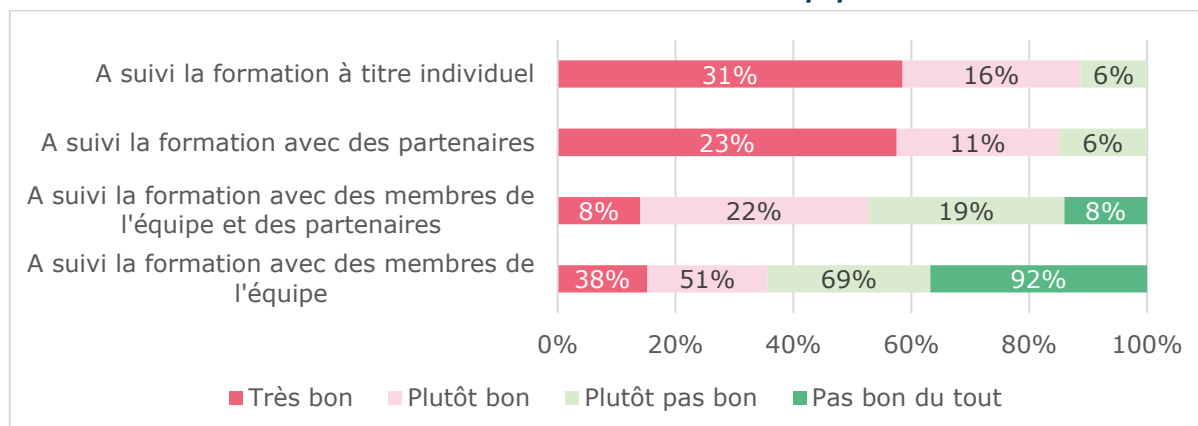


Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : 13% des répondant-es déclarent avoir suivi la formation à titre individuel.

Or, le **fait de participer à une formation en équipe, permet davantage de toucher des professionnel-les qui ne s'étaient jusqu'alors pas ou peu questionné-es sur les enjeux liés au plurilinguisme** (graphique 7).

**Graphique 7 – « Avant de venir à la formation, quel était selon vous votre niveau de connaissance des enjeux liés au plurilinguisme ? », croisé avec le fait d’avoir suivi la formation à titre individuel ou en équipe**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : 16% des répondant-es qui ont suivi la formation à titre individuel jugent leur niveau de connaissance antérieur à la formation des enjeux liés au plurilinguisme plutôt bon.

## 2.2.2. Les contenus variables des formations

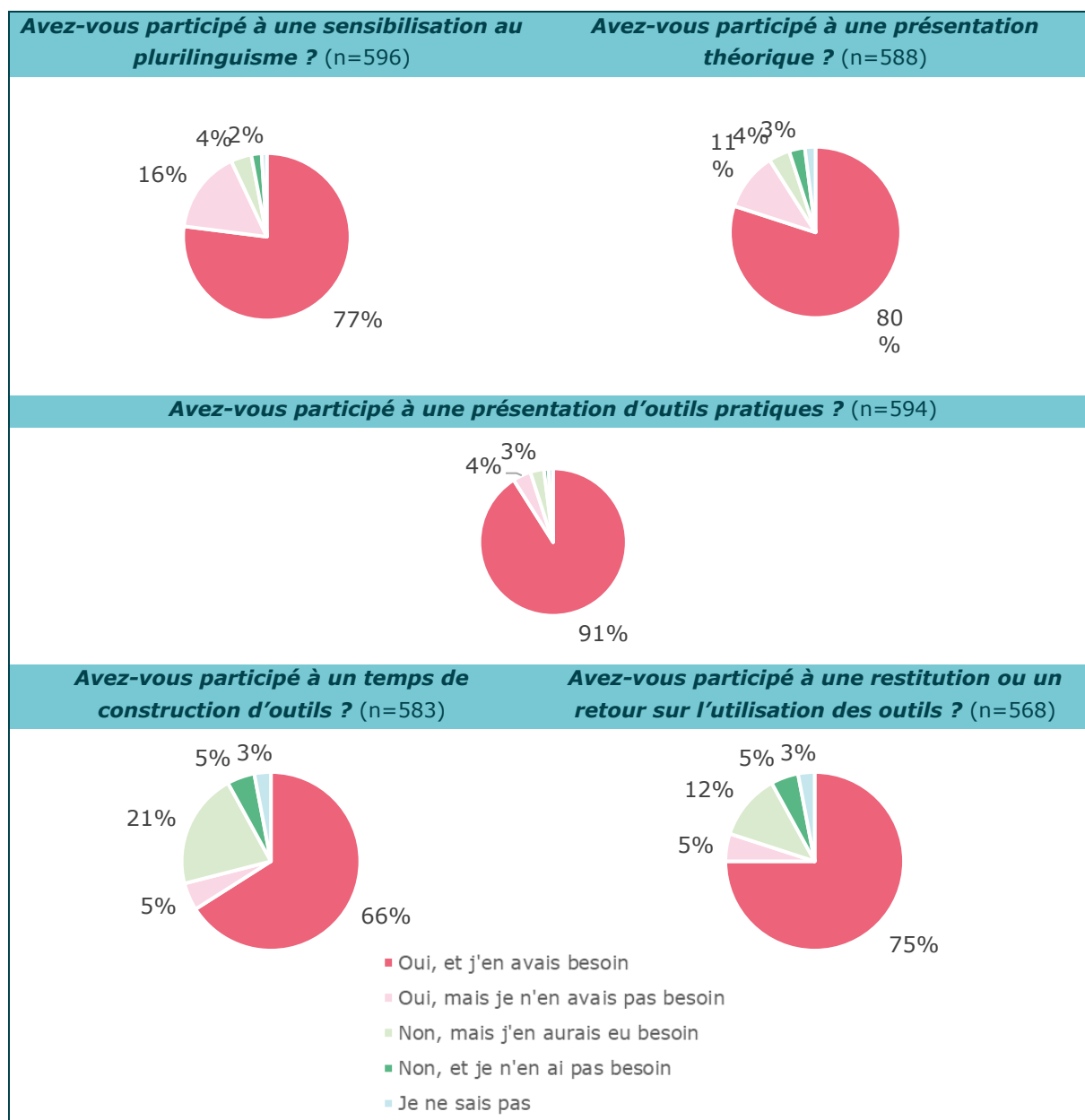
Le contenu des formations suivies varie en fonction des répondant-es au questionnaire « sortie de formation ». L'analyse statistique permet de distinguer trois « modules » de formation (infographie 3) :

- **La sensibilisation au plurilinguisme et la présentation théorique.** Plus de 90% des participant-es déclarent y avoir participé. Alors que ces deux temps peuvent renvoyer à des formats de formation distincts, les structures de réponse laissent à penser qu'une partie des participant-es n'a pas fait la distinction entre ce qui relève de la sensibilisation d'une part et de la transmission de contenus théoriques d'autre part. Ce sont celles et ceux qui se jugent les moins au fait des enjeux liés au plurilinguisme qui déclarent qu'il-elles avaient besoin de ces temps<sup>29</sup>.
- **La présentation d'outils pratiques.** La quasi-totalité des répondant-es (95%) ont assisté à une présentation d'outils lors de la formation DULALA. Parmi ces derniers, 96% jugent qu'ils en avaient besoin – et ce quel que soit le sentiment de compétence préalable dans la mobilisation d'outils ou d'activités plurilingues.
- **La construction d'outils et la restitution/le retour sur l'utilisation des outils.** La participation à ces deux temps est moins fréquente : respectivement 71% et 80% des répondant-es au questionnaire « sortie de formation » y ont assisté. Elle est par ailleurs directement en lien avec la durée de la formation : 59% de celles et ceux qui ont participé à une demi-journée de formation ont assisté à ce temps de construction des outils, contre 91% de celles et ceux qui y ont assisté deux jours ou plus<sup>30</sup>. La construction d'outils et le retour sur leur utilisation sont perçus comme répondant à un besoin, y compris par celles et ceux qui n'y ont pas participé.

<sup>29</sup> Les relations entre le niveau de connaissance préalable et la participation à une sensibilisation, et entre le niveau de connaissance préalable et la participation à une présentation théorique sont significatives.

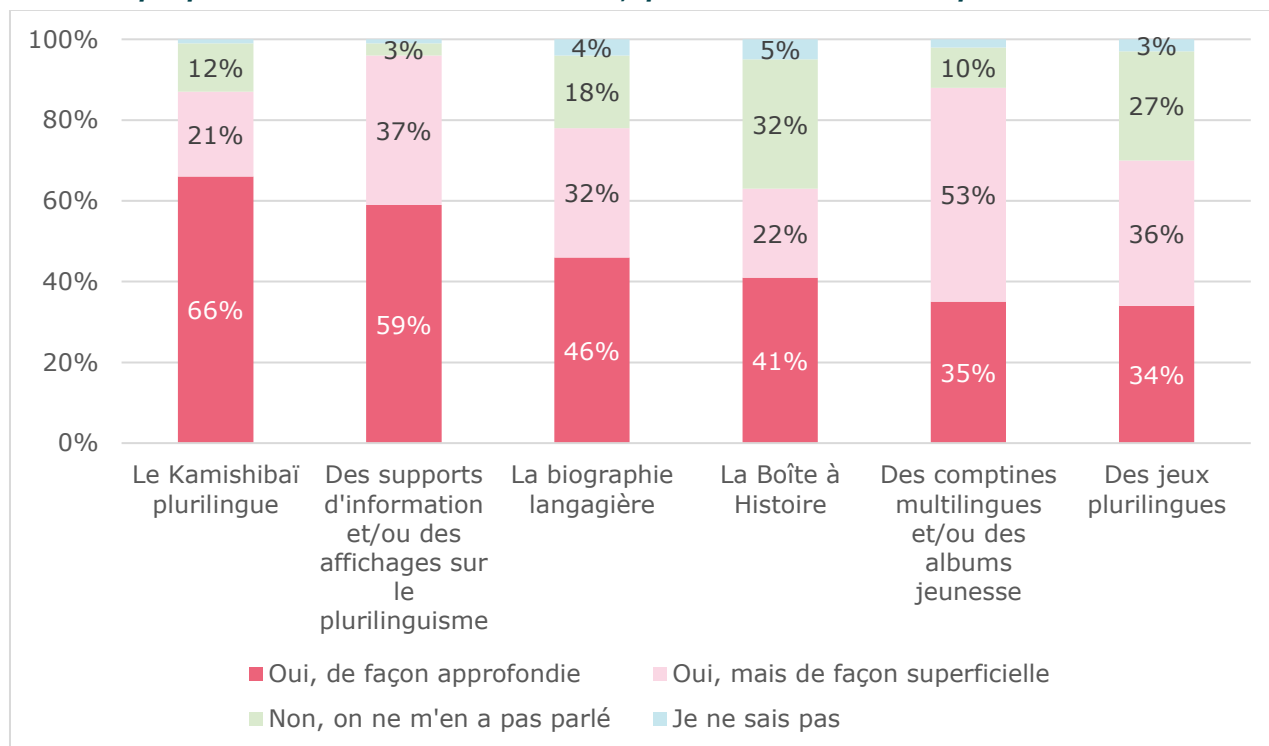
<sup>30</sup> La relation entre ces deux variables est significative (n=566).

## Infographie xx – Le contenu des formations DULALA



**Les outils n'ont pas tous été présentés de la même façon aux participant-es aux formations DULALA** (graphique 8). Si le Kamishibai plurilingue est l'outil qui a été le plus présenté de manière approfondie, les supports d'affichage et les comptines et albums jeunesse plurilingues sont ceux qui ont été les plus évoqués. La boîte à histoires est en revanche l'outil qui a été le moins présenté lors des formations.

**Graphique 8 – « Au cours de la formation, quels outils vous ont été présentés ? »**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation » <sup>31</sup>.

Lecture : 66% des répondant-es déclarent avoir assisté, lors de la formation, à une présentation approfondie du Kamishibai plurilingue.

<sup>31</sup> Kamishibai plurilingue, n=591 ; supports d'information et/ou d'affichage, n=587 ; biographie langagière, n=589 ; boîte à histoires, n=548 ; comptines et/ou albums jeunesse, n=583 ; jeux plurilingues, n=587.

# 3.

## L'impact des formations DULALA

L'évaluation permet d'identifier trois impacts majeurs des formations DULALA. Elles participent à la déconstruction des préjugés et à la reconnaissance de la diversité linguistique par les professionnel·les (3.1), permettent à ces professionnel·les de développer des pratiques pédagogiques autour du plurilinguisme (3.2) et contribuent à susciter une dynamique collective sur ces questions dans l'environnement des personnes formées (3.3).

## 3.1. Impact 1 : Reconnaissance de la diversité linguistique et rupture avec une vision hiérarchisée des langues

**Les formations DULALA amènent les participant-es à prendre conscience et à reconnaître la diversité linguistique au sein de leur environnement professionnel.** Elles participent dans un premier temps à déconstruire certains préjugés relatifs au plurilinguisme (3.1.1). En nommant et en rendant visible la diversité linguistique, les professionnel-les de l'éducation et de la santé affichent en sortie de formation un intérêt plus marqué pour les situations de plurilinguisme (3.1.2).

### 3.1.1. Le dépassement de préjugés sur le plurilinguisme

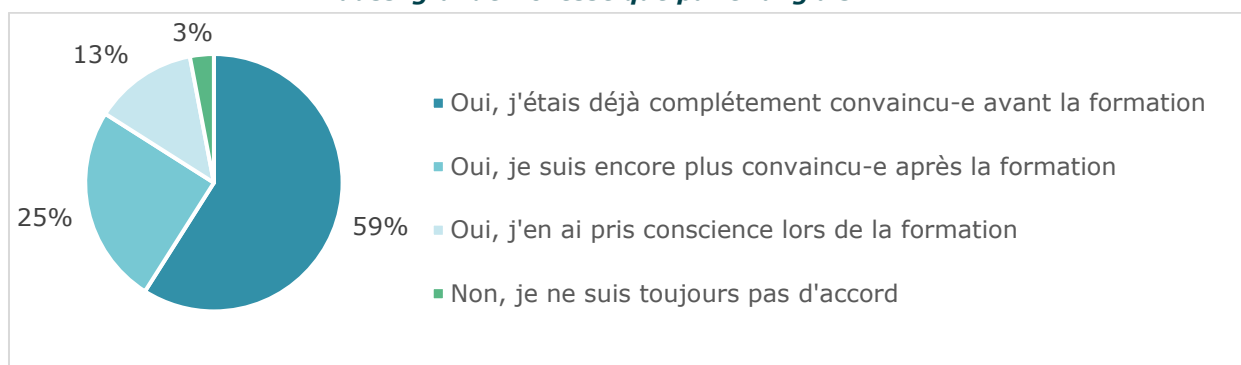
Les formations DULALA permettent aux participant-es de dépasser leurs préjugés sur le plurilinguisme. Cela est particulièrement fort chez celles et ceux qui n'avaient jusqu'alors jamais été familiarisé-es à ces questions (2.1.1.1). Néanmoins, les participant-es aux formations ont des difficultés à se reconnaître comme étant eux-mêmes porteurs de préjugés avant d'entrer en formation (2.1.1.2).

#### 3.1.1.1. La transformation des représentations, en particulier pour les moins sensibilisé-es antérieurement

Les sensibilisations et les formations DULALA **participent à interroger et à faire évoluer**, grâce à des apports théoriques notamment, **les représentations liées au plurilinguisme qui sont portées par les professionnel-les.**

D'abord, **les professionnel-les prennent conscience que certaines situations de plurilinguisme ne sont pas toujours considérées comme telles** : si quelqu'un qui parle français et soninké est bilingue au même titre que quelqu'un qui parle français et anglais, le second bilinguisme sera d'une part plus visible et d'autre part plus valorisé que le premier. Si 59% des répondant-es au questionnaire « sortie de formation » étaient déjà complètement convaincu-es par le fait que parler soninké ou turc est une aussi grande richesse que parler anglais, les formations DULALA conduisent 13% des répondant-es à en prendre conscience, et donc à aller à l'encontre de cette valorisation différenciée des langues (graphique 9).

**Graphique 9 - « Que pensez-vous des affirmations suivantes ? Parler soninké ou turc est une aussi grande richesse que parler anglais. »**

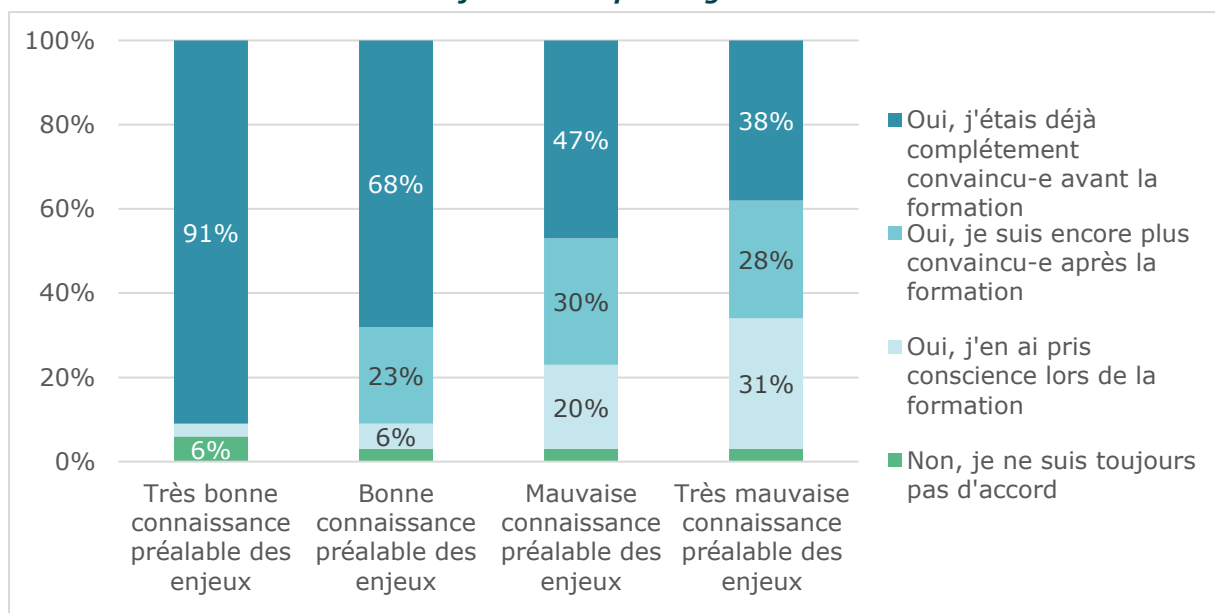


Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », 2019, n=590.

Lecture : 3% des répondant-es ne sont toujours pas d'accord avec cette affirmation.

Les formations et les sensibilisations DULALA participent donc à faire prendre conscience que les langues et, de manière liée, les plurilinguismes, se valent. **Cet effet s'observe en particulier sur les professionnel·les qui se déclarent jusqu'alors peu sensibilisé·es aux enjeux liés au plurilinguisme.** Parmi celles et ceux qui déclarent avoir une très mauvaise connaissance préalable de ces enjeux, 31%, soit près d'un tiers, ont pris conscience lors de formation que parler soninké ou turc est une aussi grande richesse que parler anglais. En revanche, 91% des répondant-es qui déclaraient avoir une très bonne connaissance préalable de ces enjeux étaient déjà complètement convaincu·es avant la formation (graphique 10).

**Graphique 10 - « Que pensez-vous des affirmations suivantes ? Parler soninké ou turc est une aussi grande richesse que parler anglais. », en fonction de la connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme**



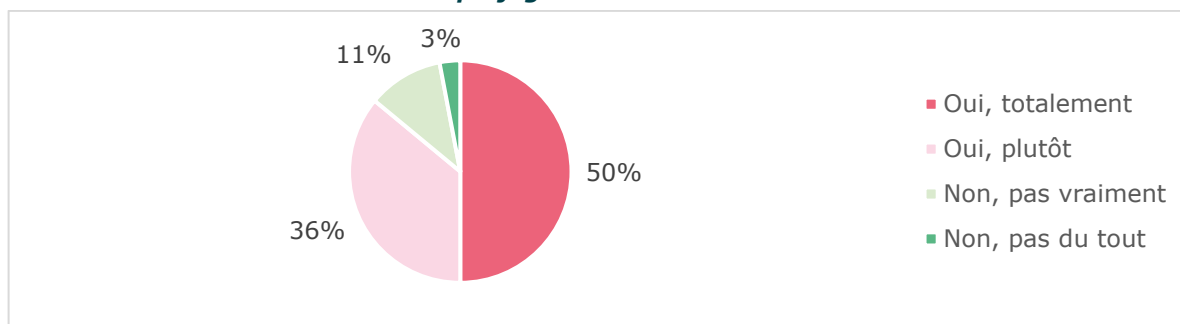
Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », 2019, n=584.

Lecture : 6% des répondant-es qui déclarent avoir une très bonne connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme ne sont toujours pas d'accord avec cette affirmation.



Ensuite, en dépassant le préjugé selon lequel les langues ne se valent pas, les formations et sensibilisations DULALA amènent les professionnel·les à se rendre compte non seulement de la hiérarchisation des langues, mais aussi, de manière liée, de la **hiérarchisation des groupes sociaux qui les pratiquent, de leurs cultures et de leurs identités**. De ce fait, alors que le contenu des formations n'est pas considéré comme étant « politisé »<sup>32</sup> et que la question du racisme n'y est pas traitée de manière directe, il est intéressant de noter que 86%, soit la quasi-totalité des répondant·es au questionnaire « sortie de formation », considèrent que les formations DULALA permettent de déconstruire des préjugés racistes (graphique 11). Les réponses à cette question ne varient pas de manière significative en fonction du niveau de connaissance antérieur des enjeux liés au plurilinguisme.

**Graphique 11 - « Diriez-vous que les formations DULALA permettent de déconstruire des préjugés racistes ? »**



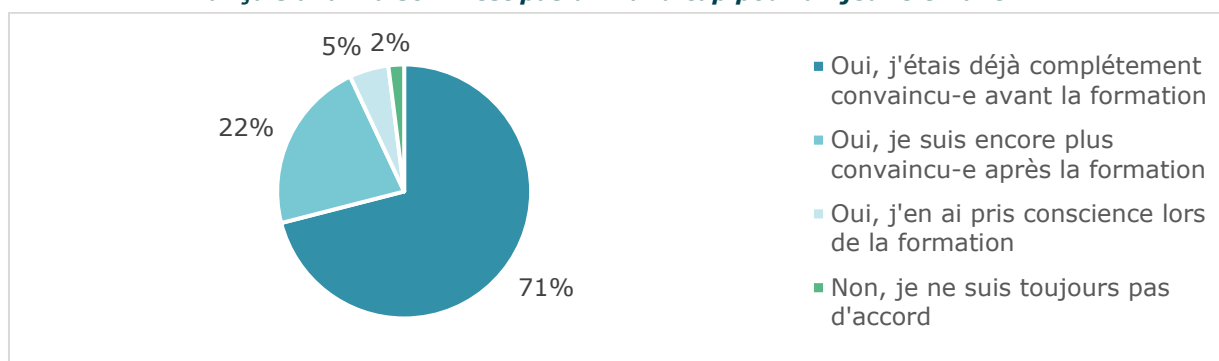
Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », 2019, n=585.

Lecture : 36% des répondant·es déclarent que les formations DULALA permettent plutôt de déconstruire des préjugés racistes.

Enfin, au-delà de la prise de conscience de la valorisation différenciée des langues d'une part et de la hiérarchisation des cultures que cela sous-tend d'autre part, **les formations DULALA jouent sur les représentations relatives au plurilinguisme des enfants**. Dans un contexte éducatif dont l'histoire est marquée par le monolinguisme, le fait de parler une autre langue que le français, au sein de la famille notamment, est encore souvent considéré comme un obstacle à l'apprentissage du français du jeune enfant. Si près des trois quarts (71%) des répondant·es au questionnaire « sortie de formation » considéraient déjà que parler une autre langue que le français à la maison n'est pas un handicap pour un jeune enfant, 22% en sont encore plus convaincu·es après la formation et 5% déclarent en avoir pris conscience (graphique 12).

<sup>32</sup> Terme mentionné en focus-group dans la phase de cadrage qualitatif.

**Graphique 12 - « Que pensez-vous des affirmations suivantes ? Parler une autre langue que le français à la maison n'est pas un handicap pour un jeune enfant. »**

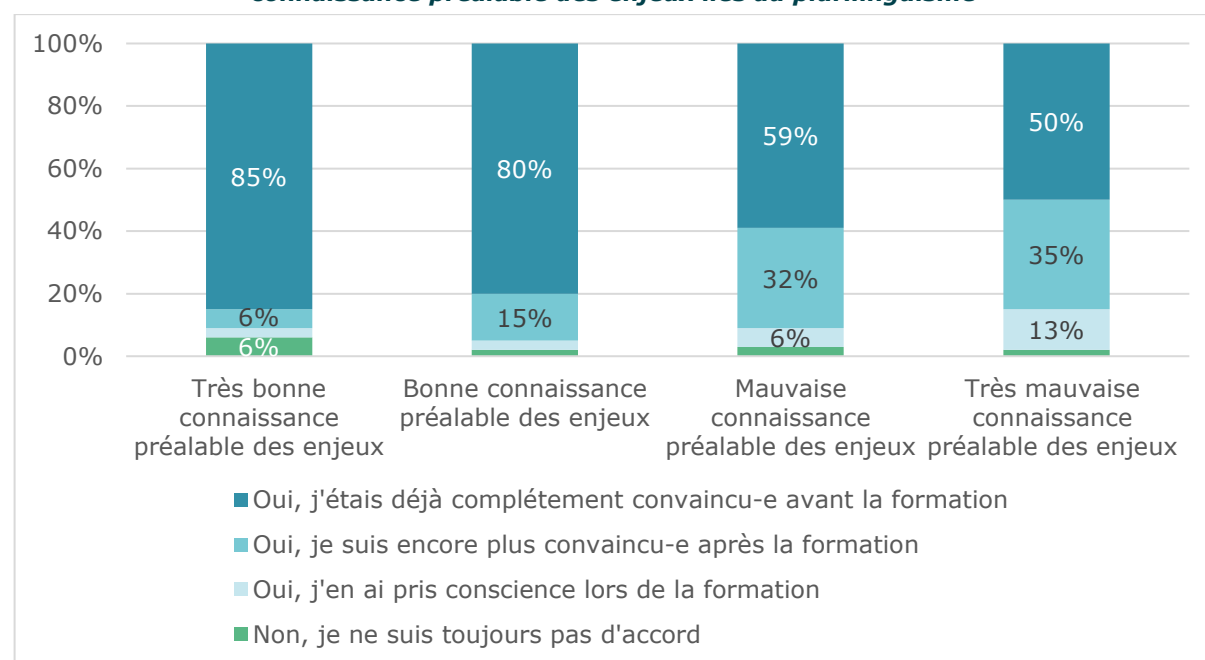


Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », 2019, n=595.

Lecture : 71% des répondant-es étaient déjà complètement convaincu-es par cette affirmation avant la formation.

Le changement des représentations relatives au plurilinguisme des enfants **s'observe en particulier sur les personnes qui, en entrant en formation, étaient les moins sensibilisé-es aux enjeux liés au plurilinguisme**. Ainsi, parmi celles et ceux qui déclarent avoir une mauvaise ou une très mauvaise connaissance préalable de ces enjeux, respectivement 6% et 13% ont pris conscience lors de la formation que parler une autre langue que le français n'est pas un handicap pour le jeune enfant, tandis que respectivement 32% et 35% en sont encore plus convaincu-es à la sortie de la formation (graphique 13).

**Graphique 13 - « Que pensez-vous des affirmations suivantes ? Parler une autre langue que le français à la maison n'est pas un handicap pour un jeune enfant. », en fonction de la connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », 2019, n=589.

Lecture : 80% des répondant-es qui déclarent avoir une bonne connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme étaient déjà complètement convaincu-es par cette affirmation avant la formation.

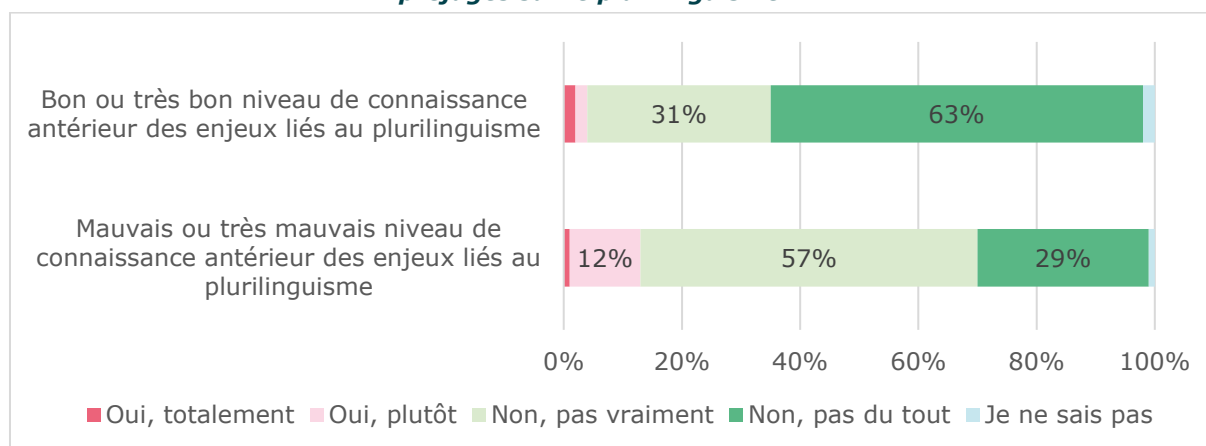
Les **formations et sensibilisations DULALA jouent donc sur la levée de préjugés relatifs au plurilinguisme, en particulier chez les professionnel·les qui étaient au départ les moins sensibilisé·es à ces questions**. Elles permettent aux professionnel·les de porter un autre regard, et parfois de prendre conscience, des situations de plurilinguisme qu'il·elles rencontrent dans le contexte professionnel. Le dépassement des préjugés plurilingues agit à plusieurs niveaux :

- La reconnaissance de la diversité des situations plurilingues ;
- La rupture avec une vision hiérarchisée des langues et des groupes sociaux ;
- La valorisation du plurilinguisme chez les (jeunes) enfants.

### 3.1.1.2. Des difficultés à se reconnaître comme étant soi-même porteur-se de préjugés

Cependant, on observe **une difficulté à se reconnaître comme étant soi-même porteur de préjugés** (graphique 14). En effet, avec le recul de plusieurs mois, les participant·es aux formations déclarent massivement qu'ils et elles n'étaient pas porteur·ses de préjugés avant d'y participer (49% pas du tout et 41% pas vraiment porteur·ses de préjugés). Celles et ceux qui se disent les plus porteur·ses de préjugés sur le plurilinguisme sont également celles et ceux qui avaient le moins de connaissances dans ce domaine avant d'entrer en formation. Cela permet d'affirmer l'effet particulièrement important des formations sur les individus qui méconnaissaient ces thématiques en amont et qui les découvrent alors.

**Graphique 14 – « Diriez-vous qu'avant la formation, vous étiez vous-même porteur-se de préjugés sur le plurilinguisme ? »**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : 49% des répondant·es déclarent qu'avant la formation, ils n'étaient pas du tout porteur-se de préjugés sur le plurilinguisme.

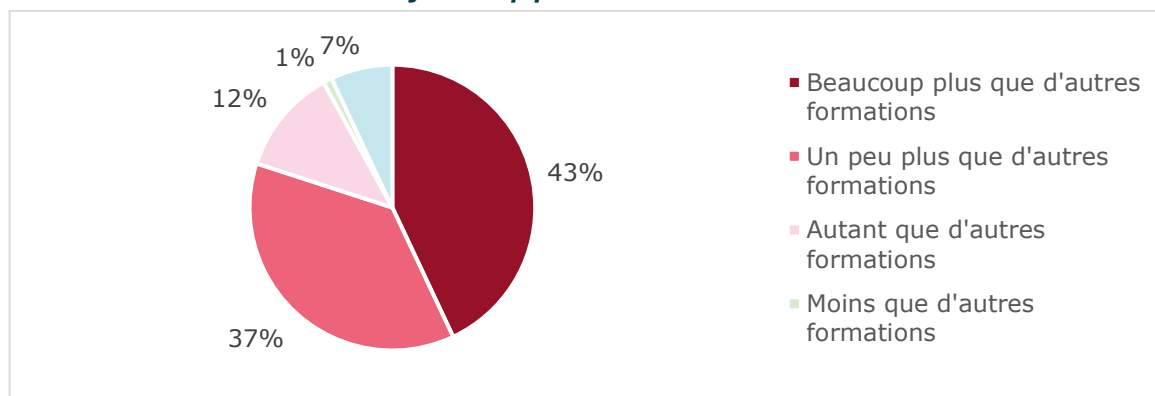
Cela est **révélateur de la logique qui sous-tend les formations DULALA et de la posture des formateur·rices qui ne sont pas dans la mise en cause de comportements discriminatoires des professionnel·les, mais dans la valorisation des pratiques plurilingues**. Les formations sont moins dans une logique de rupture avec des pratiques antérieures que d'ouverture à de nouvelles pratiques. Une posture plus marquée sur la déconstruction des préjugés dont les professionnel·les sont porteur·ses pourrait approfondir encore l'impact des formations en constituant un vecteur de rupture avec des pratiques antérieures, source de hiérarchisation des langues et des cultures. Néanmoins, une telle

approche pourrait aussi susciter une distance d’une partie des professionnel·les jugeant alors l’approche trop frontale ou « politique ». Deux logiques de formations pourraient être développées par DULALA afin d’agir plus profondément sur les participant·es qui ont le moins conscience d’être porteur·ses de préjugés avant d’entrer en formation. A ce titre, on observe que les enseignant·es sont seulement 3% à juger qu’avant la formation, ils pouvaient être plutôt porteur·ses de préjugés sur le plurilinguisme (57% déclarant « non, pas du tout ») ; tandis que les professionnel·les de la petite enfance sont 14% à le penser (2% totalement, 12% plutôt). Cette différence peut s’expliquer par la force de l’universalisme dans la salle de classe, qui conduit les enseignant·es à refuser une grille de lecture différentialiste mais également à mettre un voile pudique sur les préjugés dont ils peuvent être porteur·ses, consciemment ou inconsciemment.

### 3.1.2. Une plus grande visibilité des situations de plurilinguisme dans le contexte professionnel

**Les situations de plurilinguisme rencontrées par les professionnel·les dans l’exercice de leur métier gagnent en visibilité** grâce aux sensibilisations et aux formations DULALA. A la sortie de la formation, ces situations sont considérées par les professionnel·les comme soulevant des enjeux importants à prendre en compte. Leur intérêt pour la diversité linguistique qui existe au sein de leur structure s’accroît en conséquence. De cette façon, la diversité linguistique, jusqu’alors peu reconnue et peu visible dans les structures professionnelles, devient un sujet à part entière. Ainsi, 80% des répondant·es au questionnaire « sortie de formation » considèrent que les formations DULALA traitent, plus que d’autres formations, d’enjeux qui sont trop peu souvent abordés (graphique 15).

**Graphique 15 - « Par rapport à d’autres formations, vous diriez que la formation DULALA traite d’enjeux trop peu souvent abordés ? »**

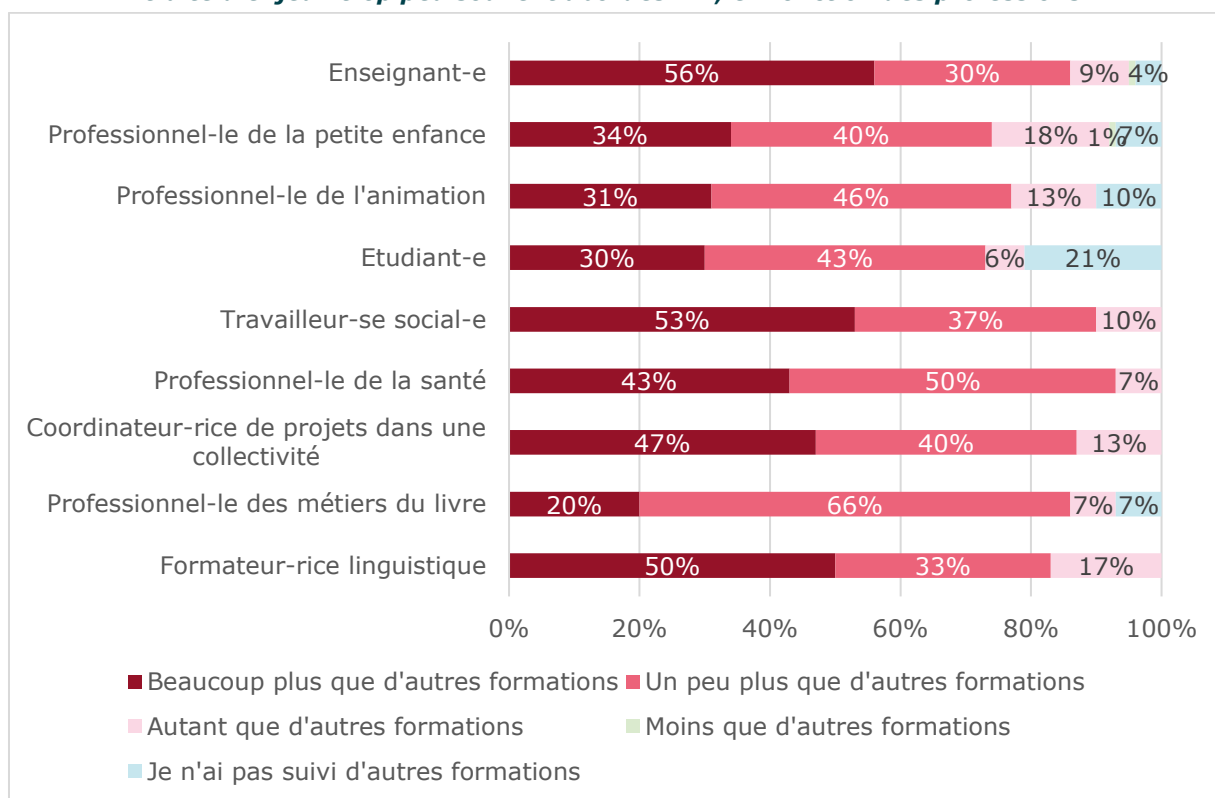


Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », 2019, n=579.

Lecture : 43% des répondant·es déclarent que la formation DULALA traite beaucoup plus que d’autres formations d’enjeux trop peu souvent abordés.

Les perceptions des formations DULALA **dépendent des autres formations qui sont suivies par les professionnel·les**. Les enseignant·es et les travailleur·ses sociaux·es sont respectivement 56% et 53% à considérer que les formations DULALA traitent, beaucoup plus que d’autres formations, d’enjeux trop peu souvent abordés, tandis que la différence avec les formations habituellement suivies par les professionnel·les de la petite enfance et par les professionnel·les de l’animation est moins marquée (graphique 16).

**Graphique 16 - « Par rapport à d'autres formations, vous diriez que la formation DULALA traite d'enjeux trop peu souvent abordés ? », en fonction des professions**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », 2019, n=579.

Lecture : 56% des enseignant-es déclarent que la formation DULALA traite beaucoup plus que d'autres formations des enjeux trop peu souvent abordés.

Les sensibilisations et les formations DULALA participent donc à **accroître la visibilité des situations de de plurilinguisme, en particulier pour les professionnel-les au départ peu familier-es de ces questions**, soit parce qu'il-elles ne percevaient pas la diversité linguistique présente dans leur environnement professionnel, soit parce qu'il-elles ne se sentaient pas suffisamment armé-es pour identifier et pour faire face à ces situations.

### 3.1.3. Conclusion et recommandations relatives à l'impact 1

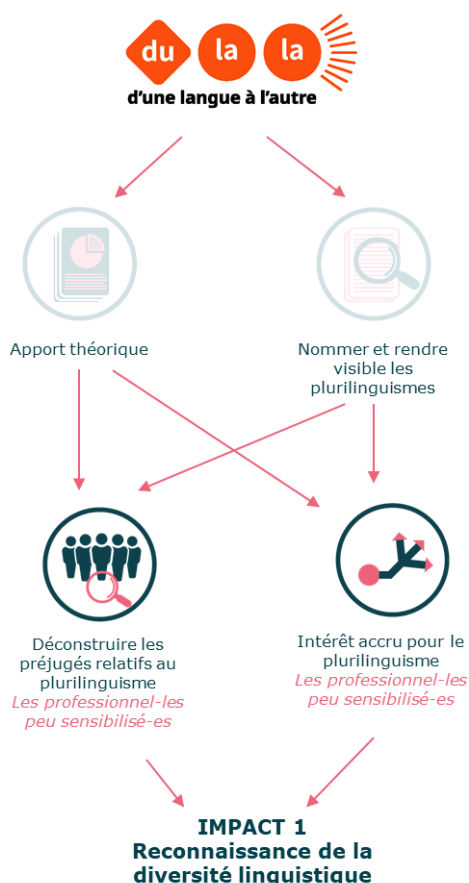
**Les formations DULALA permettent ainsi aux participant-es de dépasser leurs préjugés sur le plurilinguisme.** Cela est particulièrement fort chez celles et ceux qui n'avaient jusqu'alors jamais été familiarisé-es à ces questions. Lors des formations DULALA, les contenus apportés sur les situations de plurilinguisme et sur l'éducation au plurilinguisme entrent en rupture avec les représentations d'une partie des professionnel-les qui y assistent, et en particulier des moins familier-es de ces questions. De cette façon, à partir d'une remise en cause de préjugés sur les langues, sur leur valorisation et sur les liens avec l'apprentissage du français, les situations de plurilinguisme gagnent en visibilité dans les structures.

**Les transformations des représentations sont particulièrement importantes chez les personnes qui n'étaient pas sensibilisées au plurilinguisme avant de participer à la formation DULALA.** Elles sont d'autant plus importantes qu'elles sont durables. Or, les personnes les moins sensibilisées en amont

des formations DULALA sont le plus souvent celles qui viennent en équipe et parce qu'elles y sont obligées. Alors que l'on aurait pu s'attendre à ce que le public contraint à assister aux formations soit moins réceptif, la transformation durable de leurs représentations est notoire. Cela témoigne de la **très grande accessibilité des formations développées par DULALA** à des publics diversifiés. Aussi, une recommandation particulièrement forte est de continuer à toucher des publics qui ne sont pas nécessairement sensibilisés en amont. Ceux-ci sont particulièrement représentés dans le cadre des formations obligatoires qui ciblent des équipes de professionnel-les.

Par ailleurs, si leurs représentations sur le plurilinguisme évoluent, les participant-es aux formations ont néanmoins des difficultés à se reconnaître comme étant eux-mêmes porteurs de préjugés avant d'entrer en formation. Cela révèle l'approche adoptée dans les formations qui tend davantage à valoriser le plurilinguisme qu'à déconstruire directement les préjugés potentiellement discriminatoires des participant-es. Si une ambition de DULALA était d'agir plus frontalement sur ces préjugés pouvant aboutir à des pratiques discriminantes, cela supposerait d'adapter certaines formations en développant une approche centrée sur la déconstruction des préjugés portés individuellement et collectivement.

### **Schéma 1 – IMPACT 1 : La reconnaissance de la diversité linguistique permise par DULALA**



## 3.2. Impact 2 : Le développement de pratiques pédagogiques autour du plurilinguisme

**Les formations DULALA participent au développement de pratiques pédagogiques autour du plurilinguisme.** Elles renforcent le sentiment de capacité des professionnel·les à se saisir d'outils plurilingues (3.2.1) et à mener des activités mobilisant d'autres langues que le français (3.2.2). L'évolution des pratiques des professionnel·les se traduit par une plus grande prise en compte des situations de plurilinguisme des enfants auprès desquels il·elles exercent et, de manière indirecte, par une ouverture des enfants aux langues parlées dans le groupe (3.2.3).

### 3.2.1. Une plus grande capacité à se saisir d'outils plurilingues

Les formations DULALA influent sur l'utilisation par les professionnel·les d'outils plurilingues (3.2.1.1). La facilité d'appropriation des outils permet d'expliquer que ces derniers soient utilisés tant par des professionnel·les déjà sensibilisé·es aux enjeux liés au plurilinguisme que par celles et ceux qui ne l'étaient pas (3.2.1.2). Néanmoins, pour une partie des participant·es aux formations, des obstacles à l'utilisation d'outils plurilingues, souvent liés au manque de temps dont disposent les professionnel·les, persistent (3.2.1.3).

#### 3.2.1.1. Des intentions d'utilisation proches des utilisations effectives des outils

Le faible décalage entre les intentions d'utilisation des outils, présentés lors des formations, et leur utilisation effective par les professionnel·les témoigne de l'effet des formations DULALA sur la capacité à se saisir d'outils plurilingues.

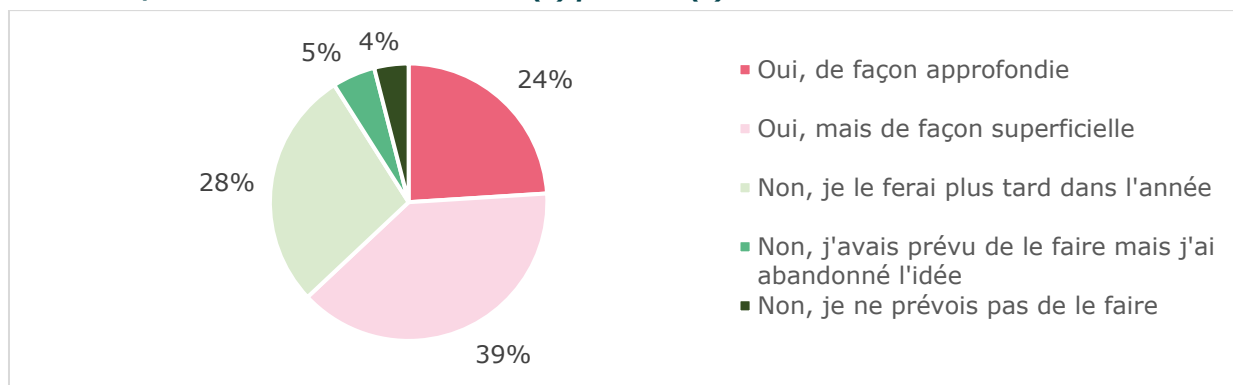
**La volonté d'intégrer les outils qui ont été présentés<sup>33</sup> aux pratiques, professionnelles ou bénévoles, est forte et se traduit par leur utilisation effective ou, *a minima*, par une prévision d'utilisation.** En effet, la quasi-totalité des participant·es comptent intégrer un ou plusieurs outil(s) à leurs pratiques professionnelles à l'issue de la formation : 66%, soit les deux tiers des répondant·es au questionnaire « sortie de formation » déclarent qu'il·elles prévoient d'utiliser les outils par la suite, tandis que 32% des répondant·es déclarent qu'il·elles aimeraient les intégrer mais ne sont pas certain·es de

---

<sup>33</sup> Parmi les outils présentés lors des formations DULALA, on retrouve la Boîte à Histoires, le Kamishibai plurilingue, des supports d'information et/ou des affichages sur le plurilinguisme (affiches, livrets, vidéos, arbre des langues, etc.), des jeux plurilingues (jeux des 7 familles, memory, etc.), la biographie langagière (fleur des langues, activités, etc.) et des comptines multilingues et/ou des albums jeunesse.

pouvoir le faire<sup>34</sup>. Quelques mois après la formation, 63% déclarent les avoir utilisés, de façon approfondie ou superficielle, et 28% ne l'ont pas encore fait mais prévoient de le faire (graphique 17).

**Graphique 17 – « Dans le cadre de votre pratique professionnelle ou bénévole, utilisez-vous/avez-vous utilisé un des outil(s) présenté(s) lors de la formation DULALA ? »**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : 24% des répondant-es déclarent avoir utilisé de façon approfondie les outils transmis lors de la formation DULALA dans le cadre de leurs activités professionnelles ou bénévoles.

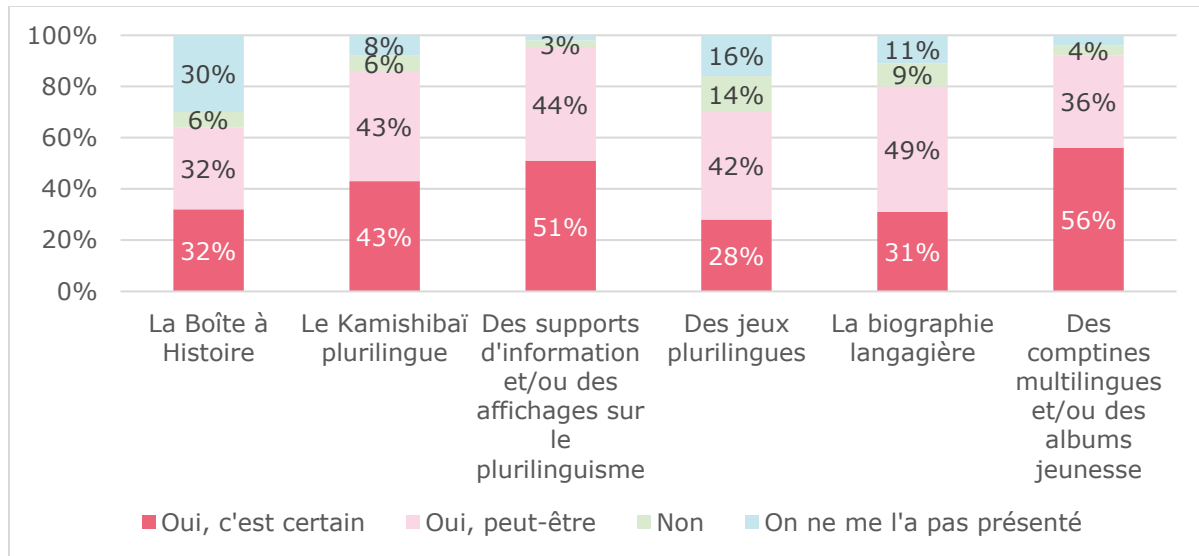
L'intégration des outils DULALA aux pratiques pédagogiques des participant-es aux formations dépend de trois éléments.

D'abord, **le niveau d'utilisation varie en fonction des caractéristiques des outils**. Les outils que les participant-es aux formations prévoient le plus d'utiliser et qu'ils utilisent le plus effectivement sont des outils « clé en main », c'est-à-dire des outils qui ne nécessitent pas, pour les professionnel-les d'entrer dans un processus de conception et de construction. Ainsi, les supports d'information ou d'affichage sur le plurilinguisme et les comptines ou albums jeunesse sont les outils que les professionnel-les ont le plus l'intention d'utiliser en sortie de formation : respectivement 95% et 92% des répondant-es au questionnaire « sortie de formation » ont l'intention d'intégrer ces outils à leurs pratiques (graphique 18). Ce sont par la suite les outils qui sont effectivement les plus utilisés : respectivement 63% et 65% des professionnel-les ont utilisé, de façon approfondie ou superficielle, les comptines et albums jeunesse, et les supports d'information et/ou d'affichage sur le plurilinguisme, tandis que respectivement 27% et 31% prévoient de le faire (graphique 19).

<sup>34</sup> La relation entre les deux variables est significative (n=518).



**Graphique 18 - « Quels outils prévoyez-vous d'utiliser ? »**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », 2019, n=546.

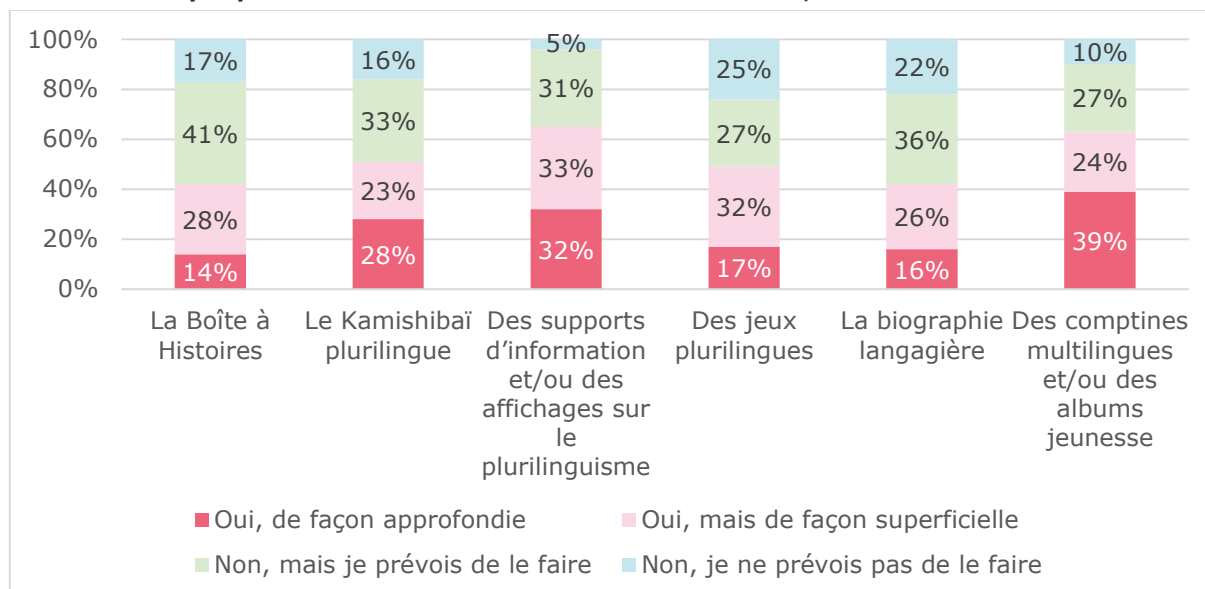
Lecture : 14% des répondant-es ne prévoient pas d'utiliser de jeux plurilingues.

Ensuite, **la plus ou moins grande intention d'utilisation d'un outil dépend de la façon dont il a été présenté en formation : de façon superficielle ou approfondie**. L'ensemble des relations entre l'intention d'utiliser de chacun des types d'outils et ses modalités de présentation en formation est significative. En ce qui concerne la boîte à histoires – qui est l'outil que les professionnel·les ont le moins l'intention d'utiliser –, 66% des professionnel·les à qui il a été présenté de façon approfondie comptent l'intégrer de façon certaine à leur pratique contre 53% de celles et ceux à qui il a été présenté de façon superficielle<sup>35</sup>. Notons que cette dimension est directement liée aux types de professions : on peut formuler l'hypothèse selon laquelle les mêmes outils ne seront pas présentés de la même façon par les formateur·rices selon que le public de participant·es soit composé, par exemple, d'enseignant·es ou de professionnel·les de la petite enfance. Par ailleurs, au vu des liens étroits, en termes de structures de réponses aux questionnaires, entre les intentions d'utilisation des outils et leur utilisation effective<sup>36</sup>, on peut faire l'hypothèse que si les modalités de présentation des outils jouent sur les prévisions d'utilisation, elles font de ce fait varier leur appropriation par les professionnel·les quelques mois à l'issue de la formation.

<sup>35</sup> La relation entre ces deux variables est significative (n=559).

<sup>36</sup> Les parallèles qui peuvent être faits entre les intentions d'utilisation des outils et leur utilisation effective sont à nuancer pour deux raisons : d'une part les modalités de réponse diffèrent ; d'autre part la question relative à l'utilisation effective des outils a été répondue par ceux qui déclarent avoir utilisé au moins un outil présenté en formation.

**Graphique 19 – « A la suite de la formation DULALA, avez-vous utilisé : »**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=120.

Lecture : 24% des répondant-es déclarent avoir utilisé de façon approfondie les outils transmis lors de la formation DULALA dans le cadre de leurs activités professionnelles ou bénévoles.

Enfin, **l'utilisation des outils DULALA dépend des caractéristiques des participant-es aux formations, et en particulier de leur profession**. Alors que les enseignant-es sont surreprésenté-es parmi les professionnel-les qui ont l'intention d'utiliser le kamishibai plurilingue (au même titre que les professionnel-les de l'animation et de la santé) et la biographie langagière, les professionnel-les de la petite enfance sont plus nombreux-ses, en proportion, à avoir l'intention d'utiliser la boîte à histoires et les comptines et/ou albums jeunesse<sup>37</sup>. De la même façon, les jeux plurilingues présentés en formation DULALA ont été utilisés, quelques mois après la formation, par respectivement 83% et 69% des formateur-rices linguistiques et des professionnel-les de l'animation, contre respectivement 39% et 38% des professionnel-les de la petite enfance et des enseignant-es<sup>38</sup>. **La variété des outils présentés par DULALA constitue de ce point de vue une richesse car elle s'adapte à la diversité des professions des publics formés.**

Notons que **ni le nombre de langues parlées, ni le niveau de connaissance, antérieur à la formation, des enjeux liés au plurilinguisme, ne jouent sur l'utilisation des outils par les professionnel-les**. Ce résultat montre que les formations DULALA ont un effet sur la capacité à se saisir d'outils plurilingues, y compris pour les professionnel-les qui au départ étaient les moins sensibilisé-es – la facilité d'appropriation des outils transmis lors des formations permet de l'expliquer.

<sup>37</sup> La relation entre ces variables est significative (n=515, 513, 494 et 513).

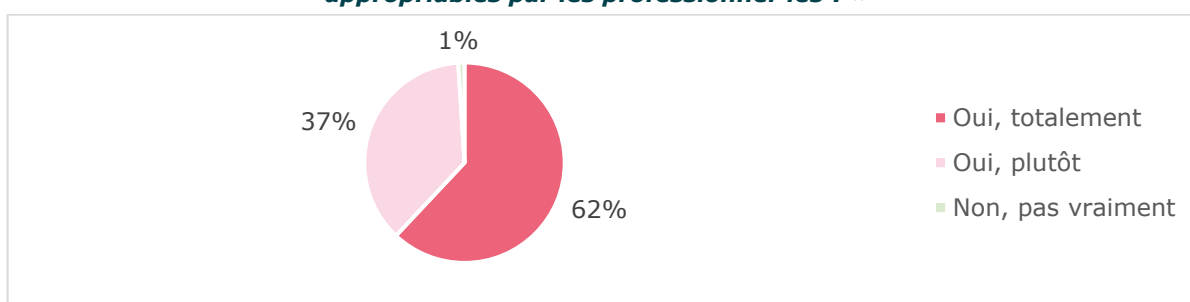
<sup>38</sup> La relation entre ces deux variables est significative (n=120).

### 3.2.1.2. Des outils appropriables dans une diversité de contextes

Le fait que la quasi-totalité des participant-es aux formations DULALA aient l'intention d'utiliser les outils à l'issue de la formation, et soient près des deux tiers à les utiliser effectivement quelques mois après les formations, s'explique par la perception qu'il-elles s'en font : s'ils sont **largement jugés utiles**<sup>39</sup>, **les outils sont surtout considérés comme étant aisément appropriables**.

En effet, **les outils sont considérés de façon quasi-unanime (à 99%) comme étant facilement appropriables** par les professionnel·les (graphique 20). On note néanmoins une distinction en fonction de la capacité, préalable à la formation, d'utilisation d'outils et de réalisation d'activités en lien avec le plurilinguisme : 78% de celles et ceux qui déclarent être totalement en capacité, avant la formation, de mobiliser ce type d'outils répondent « oui, totalement », contre 55% de celles et ceux qui ne se sentaient pas du tout en capacité de le faire<sup>40</sup>.

**Graphique 20 - « Diriez-vous que les formations DULALA proposent des outils facilement appropriables par les professionnel·les ? »**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », n=589.

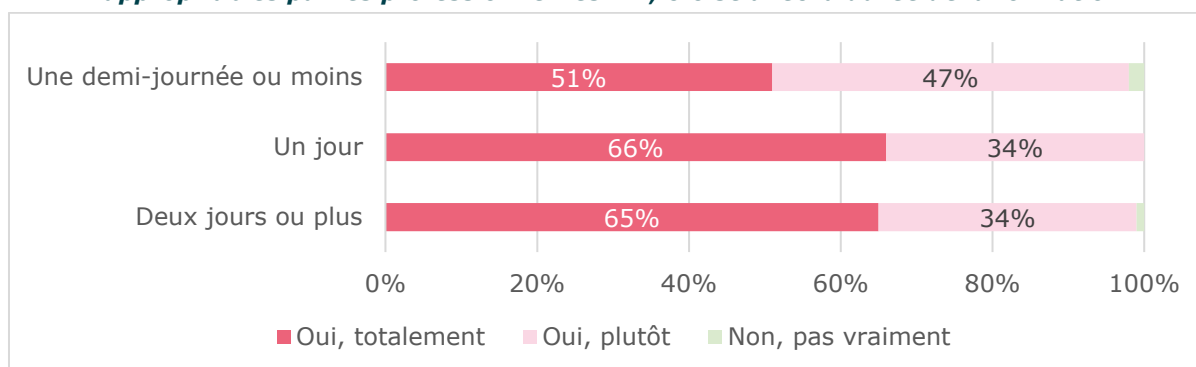
Lecture : 37% des répondant·es déclarent que les formations DULALA proposent plutôt des outils facilement appropriables par les professionnel·les.

Au-delà du sentiment de capacité antérieure d'utilisation d'outils et d'animation d'activités liés au plurilinguisme, la façon dont les outils ont été présentés joue sur la perception de ces derniers, à deux niveaux. D'abord, **le sentiment d'avoir accès à des outils aisément appropriables s'accroît avec la durée de la formation DULALA**. Si l'analyse statistique ne montre pas de différence de perception entre les professionnel·les ayant assisté à une journée de formation, ou à deux jours ou plus, la facilité d'appropriation des outils est affirmée de façon moins marquée par les professionnel·les ayant assisté à une demi-journée ou moins de formation (graphique 21).

<sup>39</sup> Respectivement 40% et 34% des répondant·es au questionnaire « sortie de formation » jugent que les formations DULALA fournissent, beaucoup plus et un peu plus que d'autres formations, des outils utiles pour leur pratique professionnelle. Source : questionnaire « sortie de formation », n=580.

<sup>40</sup> La relation entre ces deux variables est significative (n=586).

**Graphique 21 - « Diriez-vous que les formations DULALA proposent des outils facilement appropriables par les professionnel·les ? », croisé avec la durée de la formation**

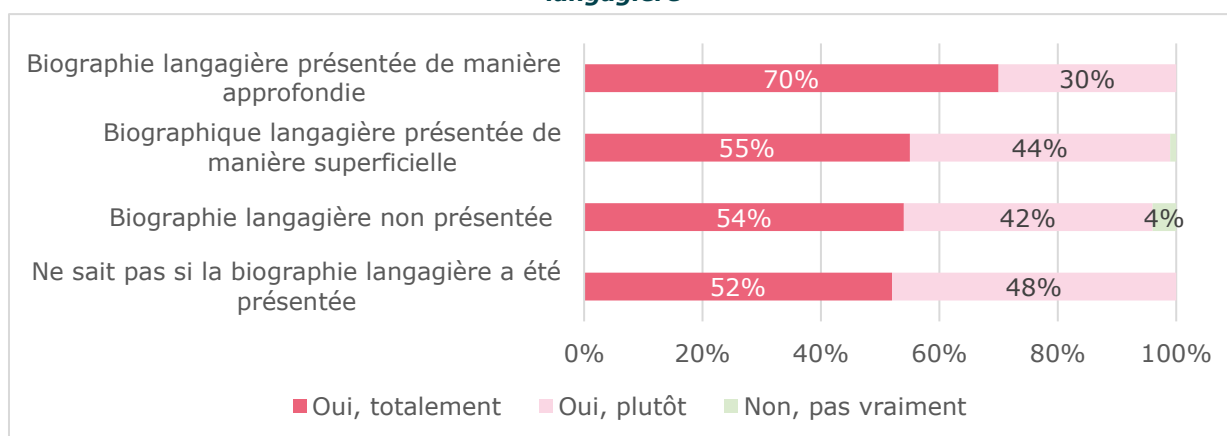


Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », n=573.

Lecture : 47% des répondant-es qui ont suivi une formation d'une demi-journée ou moins déclarent que les formations DULALA proposent plutôt des outils facilement appropriables par les professionnel·les.

Ensuite, **plus les outils sont présentés de façon approfondie, plus ils sont considérés comme étant facilement appropriables** – ce qui peut expliquer qu'une présentation approfondie des outils se traduise par des intentions d'utilisation plus fortes à l'issue de la formation. On note une relation significative entre d'une part les modalités de présentation d'outils tels que la boîte à histoires, les jeux plurilingues, les comptines et albums et la biographique langagière, et d'autre part la perception générale de la facilité d'appropriation des outils. A ce titre, 70% des répondant-es au questionnaire « sortie de formation » qui déclarent que la biographique langagière leur a été présentée de façon approfondie considèrent que les outils DULALA sont totalement appropriables. Notons qu'il n'existe pas de différences de réponse majeures lorsque l'outil a été présenté de manière superficielle, qu'il n'a pas été évoqué ou que les participant-es aux formations ne savent pas s'il a été abordé ou non (graphique 22).

**Graphique 22 - « Diriez-vous que les formations DULALA proposent des outils facilement appropriables par les professionnel·les ? », croisé avec la présentation de la biographie langagière**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », n=577.

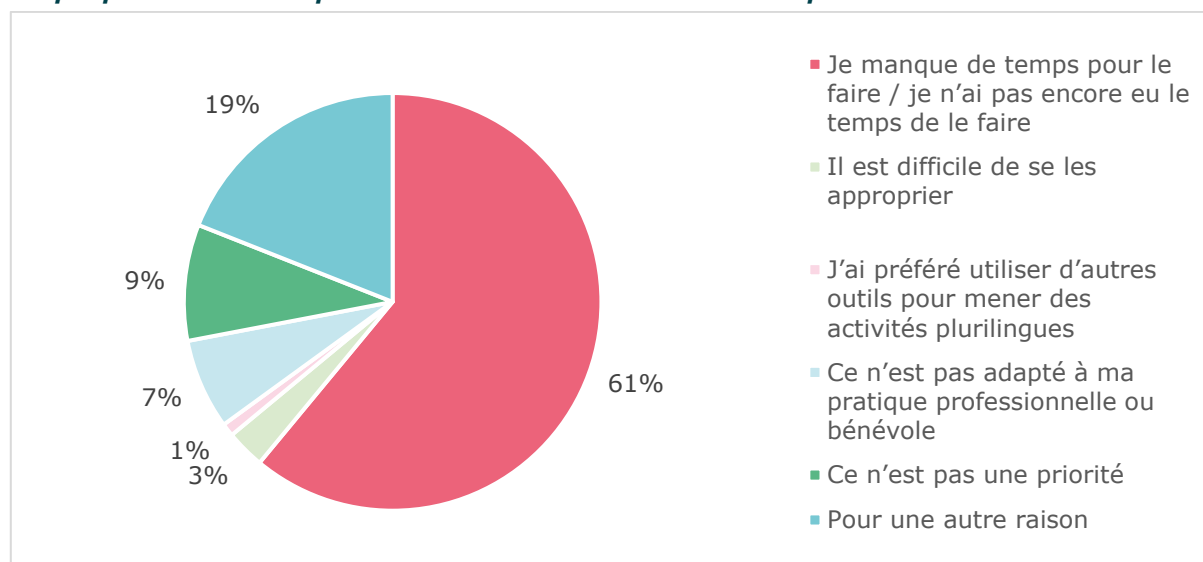
Lecture : 30% des répondant-es à qui la biographie langagière a été présentée de manière approfondie déclarent que les formations DULALA proposent plutôt des outils facilement appropriables par les professionnel·les.

Ainsi, **les formations DULALA agissent de façon globale sur le sentiment de capacité à se saisir d'outils plurilingues, parce qu'elles transmettent des outils qui sont jugés aisément appropriables**. La durée de la formation, son contenu et le caractère approfondi de la présentation des outils peuvent constituer des leviers pour dépasser la persistance d'un sentiment d'incapacité à mobiliser de nouveaux outils en lien avec le plurilinguisme.

### 3.2.1.3. Le manque de temps, principal obstacle à l'utilisation des outils DULALA

Parmi celles et ceux qui, quelques mois après la formation, déclarent ne pas avoir utilisé les outils présentés par DULALA, **le manque de temps est la principale raison avancée** : 61% des répondant-es au questionnaire « moyen terme » déclarent qu'il-elles n'ont pas utilisé les outils parce qu'il-elles manquent de temps ou n'ont pas encore eu le temps de le faire. Seulement 3% déclarent que la difficulté d'appropriation des outils a pu constituer un obstacle à leur utilisation effective (graphique 23).

**Graphique 23 – « Pour quelle raison PRINCIPALE n'avez-vous pas utilisé les outils DULALA ? »**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=70.

Lecture : 3% des répondant-es déclarent qu'ils n'ont pas utilisé les outils transmis lors des formations DULALA parce qu'il est difficile de se les approprier.

Il semble donc que **l'absence d'utilisation des outils est moins due aux caractéristiques des formations DULALA et des outils qui y sont présentés qu'à des facteurs externes**, ayant trait aux contraintes – en particulier temporelles – rencontrées par les participant-es aux formations dans l'exercice de leur activité professionnelle. Notons néanmoins que près d'un cinquième des répondant-es au questionnaire « moyen terme » (19%) déclarent ne pas avoir utilisé les outils « pour une autre raison ». Une enquête qualitative approfondie permettrait de mieux comprendre les obstacles que rencontrent les professionnel-les dans l'appropriation des outils et leur intégration aux pratiques pédagogiques.

En conséquence, les **formations DULALA agissent sur le sentiment de capacité à mobiliser des outils plurilingues des professionnel-les, qui sont nombreux-ses à les intégrer à leurs pratiques pédagogiques.** La **facilité d'appropriation des outils, dans une diversité de contextes**, permet d'expliquer le faible décalage qui existe entre les intentions d'utilisation des outils et leur intégration effective aux pratiques. **Sur la base de ces outils, c'est plus globalement la mobilisation d'autres langues que le français dans les activités pédagogiques qui est favorisée par les formations DULALA.**

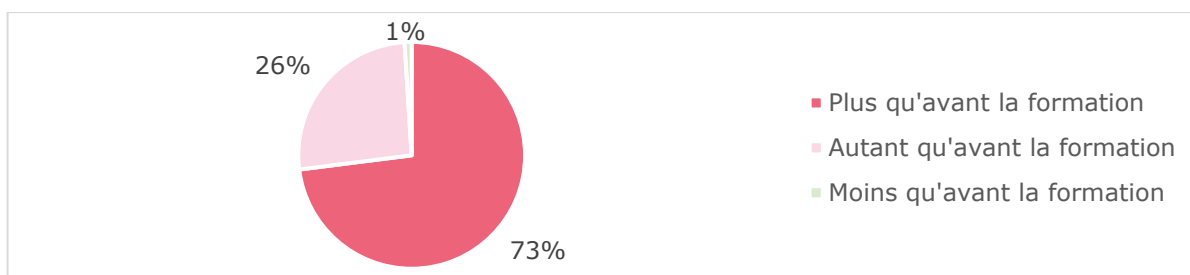
### 3.2.2. La mobilisation d'autres langues que le français dans les activités pédagogiques

Au-delà du recours aux outils, les participant-es aux formations DULALA se sentent plus en mesure qu'avant de réaliser des activités plurilingues, en mobilisant des langues qu'il-elles ne maîtrisent pas nécessairement par ailleurs (3.2.2.1). De fait, quelques mois après la formation, une partie des participant-es mobilisent pour la première fois d'autres langues que le français dans le cadre de leurs activités pédagogiques (3.2.2.2).

#### 3.2.2.1. Un sentiment de capacité à réaliser des activités plurilingues accru

Les formations DULALA ont un **effet marqué sur le sentiment de capacité qu'ont les professionnel-les à mobiliser d'autres langues que le français dans leurs activités pédagogiques** : à la suite de la formation, 73%, soit près des trois quarts des professionnel-les, considèrent qu'il-elles se sentent plus en capacité qu'avant de mener des activités mobilisant d'autres langues que le français dans le cadre professionnel (graphique 24), quel que soit le nombre de langues qu'ils déclarent parler ou maîtriser. Autrement dit, les personnes qui ne parlent qu'une langue (près de la moitié de l'échantillon) se sentent autant capables que les personnes en parlant plusieurs, de mener des activités plurilingues dans le cadre professionnel à la sortie de la formation.

**Graphique 24 - « A la suite de la formation, pensez-vous que vous allez être en capacité de mener des activités mobilisant d'autres langues que le français dans le cadre professionnel ? »**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation », 2019, n=596.

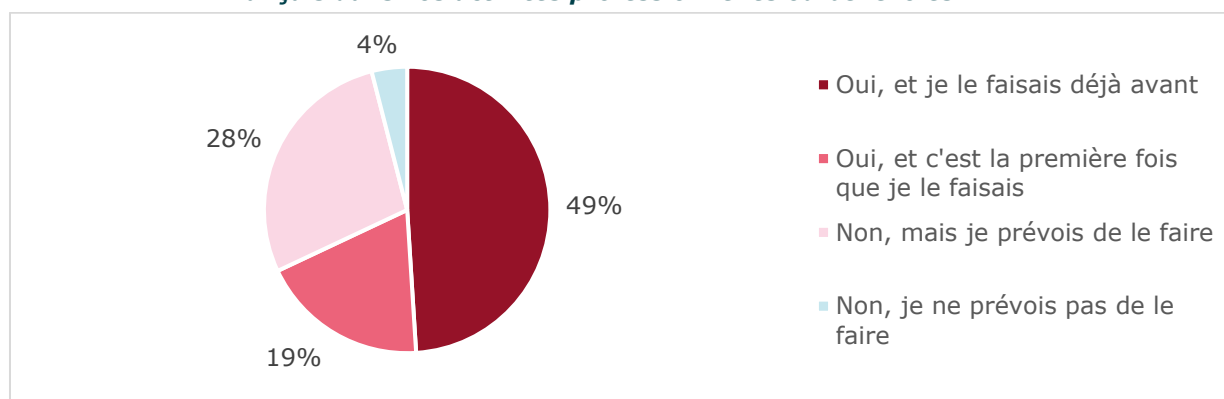
Lecture : 73% des répondant-es pensent qu'à la suite de la formation, ils seront plus en capacité qu'avant de mener des activités mobilisant d'autres langues que le français dans le cadre professionnel.

L'accroissement de ce sentiment de capacité, et ce quel que soit le nombre de langues parlées, peut s'expliquer par les apports théoriques transmis lors de la formation DULALA, ainsi que par les outils pratiques qui y sont présentés.

### 3.2.2.2. Une mobilisation effective d'autres langues dans les activités pédagogiques

Le plus grand sentiment de capacité des professionnel·les se traduit par une mobilisation effective d'autres langues que le français dans les activités. Les formations DULALA s'inscrivent pour certain·es professionnel·les, et en particulier les plus sensibilisé·es, dans le prolongement de démarches déjà enclenchées. Pour d'autres, elles ont pour effet d'**impulser la réalisation d'activités plurilingues** : quelques mois après les formations, 19%, soit près d'un cinquième des répondant·es au questionnaire « moyen terme », déclarent avoir utilisé pour la première fois d'autres langues que le français dans le cadre de leurs activités professionnelles ou bénévoles (graphique 25).

**Graphique 25 – « A la suite de la formation, avez-vous mobilisé d'autres langues que le français dans vos activités professionnelles ou bénévoles ? »**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : à la suite de la formation, 19% des répondant·es déclarent qu'ils ont mobilisé d'autres langues que le français dans leurs activités professionnelles ou bénévoles et que c'était la première fois qu'ils le faisaient.

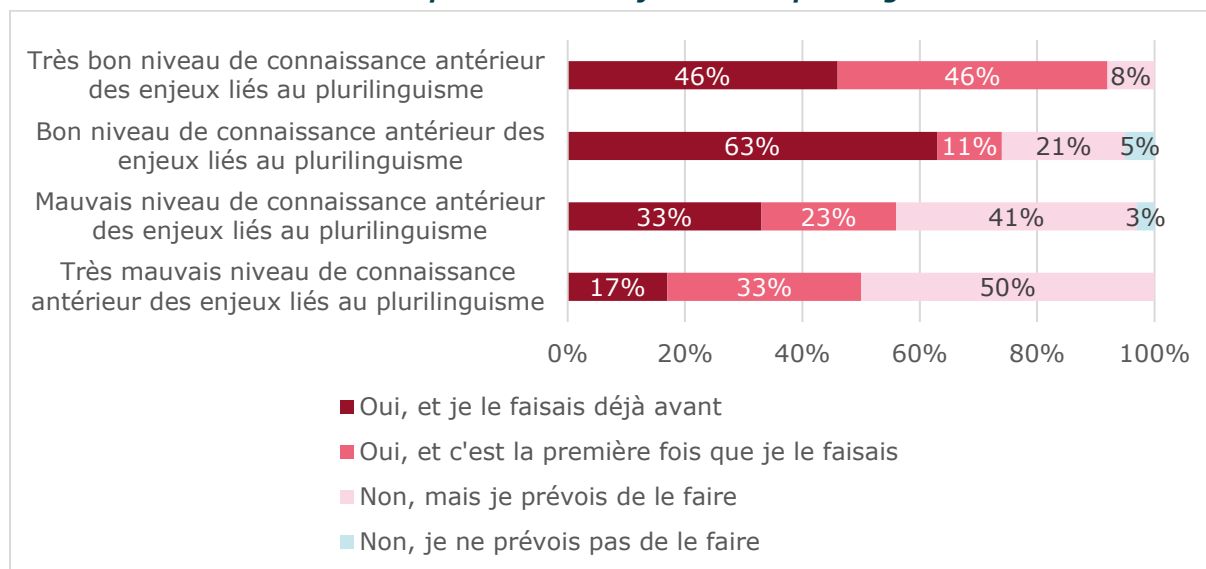
Encore une fois, ce résultat est d'autant plus fort qu'il ne concerne pas uniquement des participant·es aux formations qui par ailleurs déclarent maîtriser d'autres langues que le français<sup>41</sup> : **le fait de parler couramment plusieurs langues n'est pas perçu comme une condition pour réaliser des activités plurilingues**. De la même façon, l'effet de la formation DULALA sur la mobilisation, pour la première fois, d'autres langues que le français s'observe tant chez les professionnel·les qui déclarent avoir un très bon niveau de connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme que chez celles et ceux qui jugent le juge très mauvais (graphique 26).

Toutefois, **le moment de « mise en action » semble plus long pour les participant·es qui au départ étaient les moins sensibilisé·es à ces questions** : respectivement 21% et 8% des répondant·es qui

<sup>41</sup> La relation entre la mobilisation d'autres langues que le français dans le cadre des activités pédagogiques et le nombre de langues parlées n'est pas significative. Rappelons que dans l'échantillon des répondant·es au questionnaire « moyen terme », 49%, soit près de la moitié, déclarent ne parler couramment qu'une seule langue.

déclarent avoir un bon ou un très bon niveau de connaissance antérieure des enjeux liés au plurilinguisme ont l'intention de mobiliser d'autres langues que le français dans leurs activités pédagogiques mais ne l'ont pas encore fait, contre respectivement 41% et 50% de celles et ceux qui déclarent avoir un niveau mauvais ou très mauvais (graphique 26). Il semble que ces dernier-es soient confronté-es à une difficulté plus importante à entrer dans un processus d'adaptation de leurs pratiques pédagogiques, qui jusqu'alors ne prenaient pas ou peu en compte les situations de plurilinguisme.

**Graphique 26 – « A la suite de la formation, avez-vous mobilisé d'autres langues que le français dans vos activités professionnelles ou bénévoles ? », croisé avec le niveau de connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme**



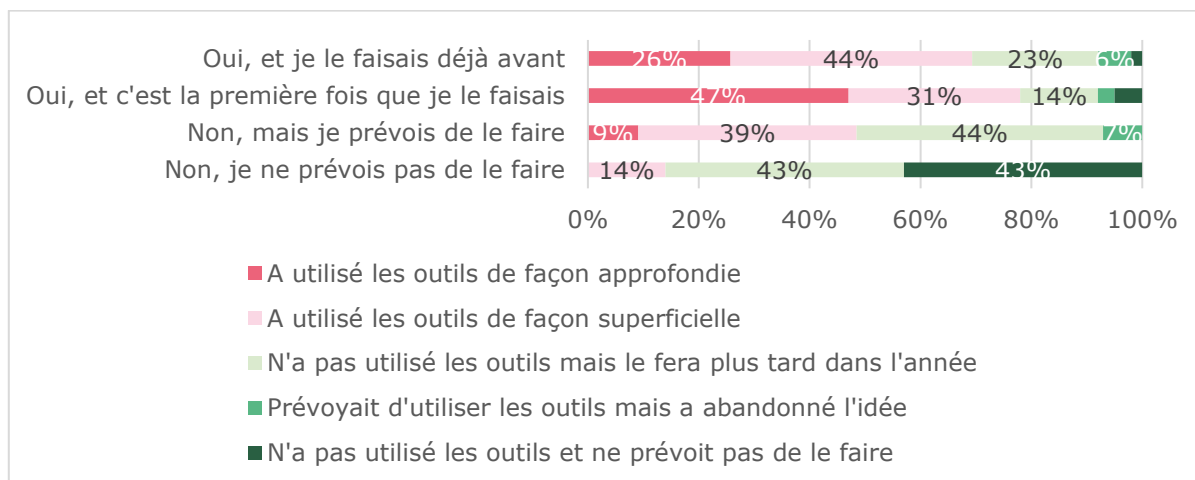
Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : à la suite de la formation, 21% des répondant-es qui avaient au préalable un bon niveau de connaissance des enjeux liés au plurilinguisme déclarent qu'ils n'ont pas mobilisé d'autres langues que le français dans le cadre professionnel ou bénévole mais qu'ils prévoient de le faire.

**Dans la « mise en action » des personnes auparavant peu sensibilisées aux enjeux liés au plurilinguisme, les outils transmis lors des formations DULALA jouent un rôle crucial.** Ils facilitent la mobilisation d'autres langues que le français dans les activités professionnelles et bénévoles, en particulier pour les personnes n'ayant jamais réalisé d'activités plurilingues auparavant : 47%, soit près de la moitié, de celles et ceux qui ont mobilisé d'autres langues que le français dans le cadre de leurs activités pour la première fois déclarent avoir utilisé les outils de manière approfondie (graphique 27).



**Graphique 27 – « A la suite de la formation, avez-vous mobilisé d'autres langues que le français dans vos activités professionnelles ou bénévoles ? », croisé avec l'utilisation des outils**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : 47% des répondant-es qui ont mobilisé d'autres langues que le français dans leurs activités professionnelles et bénévoles à la suite de la formation déclarent avoir utilisé les outils de façon approfondie.

En conséquence, les participant-es aux formations DULALA mobilisent plus qu'avant d'autres langues que le français dans le cadre de leurs activités pédagogiques, parce qu'il-elles se sentent plus capables qu'avant de le faire – quel que soit le nombre de langues qu'il-elles parlent couramment –, et parce qu'il-elles sont davantage outillé-es pour adapter leurs pratiques pédagogiques. Par la mobilisation de nouveaux outils et la réalisation d'activités plurilingues, des effets s'observent sur la prise en compte par les professionnel-les des situations de plurilinguisme, et sur le rapport que les enfants entretiennent à leur propre langue et aux autres langues.

### 3.2.3. Une évolution de la posture professionnelle : vers l'ouverture des enfants au plurilinguisme

L'intégration de nouveaux outils aux activités pédagogiques participe à faire évoluer le rapport des professionnel-les ayant assisté aux formations, mais aussi de manière indirecte des enfants auprès desquels il-elles travaillent, aux langues parlées dans la structure. Par la réalisation d'activités pédagogiques plurilingues, les professionnel-les abordent plus et identifient mieux les situations de plurilinguisme (3.2.3.1), les enfants s'ouvrent à d'autres langues (3.2.3.2) et la maîtrise d'autres langues quelles qu'elles soient est valorisée (3.2.3.3).

### 3.2.3.1. Des professionnel·les outillé·es pour identifier et prendre en compte les situations de plurilinguisme

A l'issue des formations DULALA, les professionnel·les sont mieux outillé·es pour identifier et prendre en compte, dans le cadre de leurs activités pédagogiques, les situations de plurilinguisme.

Les situations de plurilinguisme qui existent au sein de l'environnement professionnel des participant·es aux formations gagnent en visibilité, du fait du changement de représentations permis par les formations (impact 1). **Les professionnel·les portent alors un intérêt accru pour la question des langues parlées au sein de leur structure, et en particulier par les enfants et leur famille** : près de deux tiers des répondant·es au questionnaire « sortie de formation » (62%) déclarent qu'il·elles vont s'intéresser plus qu'avant aux langues parlées à la maison par les enfants<sup>42</sup>. Cet effet est **particulièrement marqué chez les professionnel·les qui au départ étaient les moins sensibilisé·es aux enjeux liés au plurilinguisme**. 80% des professionnel·les qui considéraient avoir une très mauvaise connaissance préalable de ces enjeux déclarent qu'il·elles s'intéresseront plus qu'avant aux langues parlées à la maison par les enfants, contre 21% de celles et ceux qui en avaient très une bonne connaissance avant la formation<sup>43</sup>.

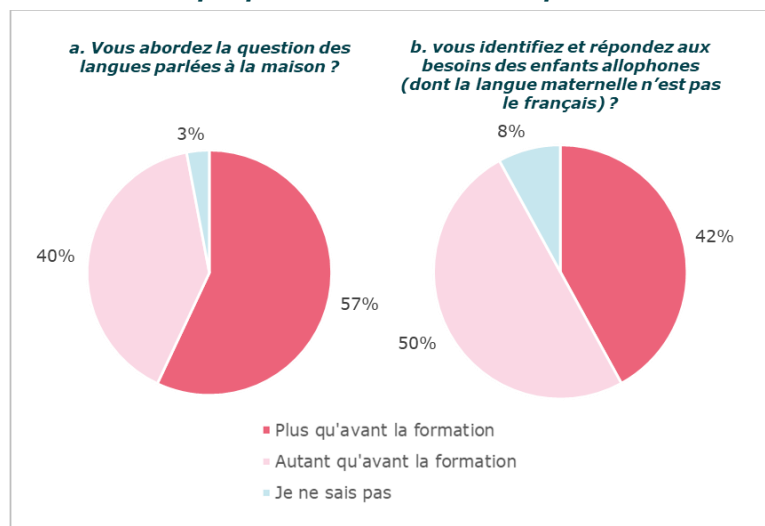
L'intérêt accru porté par les participant·es aux formations DULALA aux situations de plurilinguisme **se traduit par une évolution de leur posture, dans le cadre de leurs activités professionnelles ou bénévoles**. A ce titre, plus de la moitié des répondant·es au questionnaire « moyen terme » (57%), qui travaillent auprès d'enfants et de familles, déclarent aborder plus souvent qu'avant la question des langues parlées à la maison (graphique 28, a). De la même façon, 42% des répondant·es déclarent qu'ils sont plus en mesure qu'avant d'identifier et de répondre aux besoins des enfants dont la langue maternelle n'est pas le français (graphique 28, b).

---

<sup>42</sup> Questionnaire « sortie de formation », n=589.

<sup>43</sup> La relation entre les deux variables est significative (n=583).

**Graphique 28 – « Diriez-vous que : »**

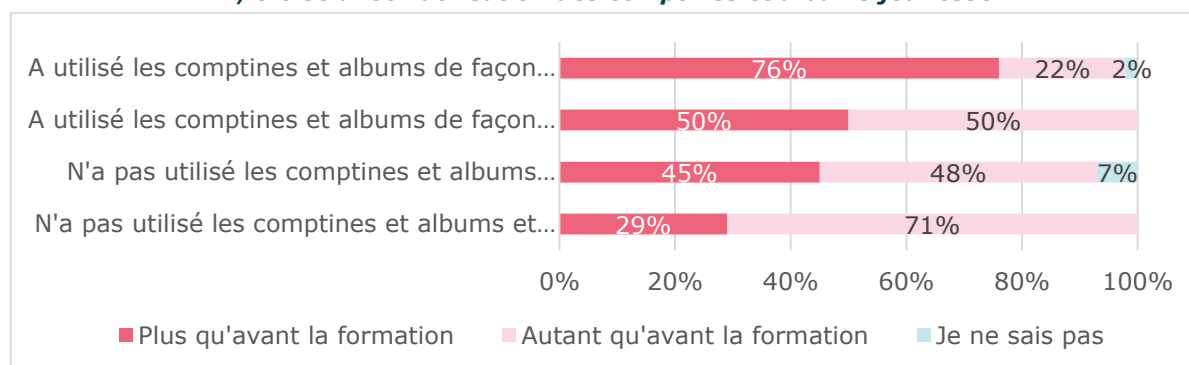


Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=107.

Lecture : (a) 57% des répondant-es déclarent qu'ils abordent plus qu'avant la formation la question des langues parlées à la maison. (b) 42% des répondant-es déclarent qu'ils identifient et répondent plus qu'avant aux besoins des enfants allophones.

Cette **évolution des postures pédagogiques**, vers une plus grande prise en compte des situations de plurilinguisme, ne dépend pas du niveau de sensibilisation antérieur aux enjeux liés au plurilinguisme. En revanche, on observe un effet de l'utilisation d'un type d'outil dans la capacité à aborder la question des langues parlées et à mieux répondre aux besoins des enfants ne parlant pas français à la maison. En effet, **plus les comptines et les albums jeunesse plurilingues ont été utilisés de façon approfondie, plus les professionnel-les ont fait évoluer leur posture à la suite de la formation**. 76% des répondant-es au questionnaire « moyen terme » qui ont utilisé de façon approfondie cet outil déclarent qu'ils abordent plus souvent qu'avant la question des langues parlées à la maison contre 45% de celles et ceux qui ne l'ont pas utilisé et ne prévoient pas de le faire (graphique 29).

**Graphique 29 – « Diriez-vous que vous abordez la question des langues parlées à la maison ? », croisé avec l'utilisation des comptines et albums jeunesse**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=107.

Lecture : 76% des répondant-es qui utilisent ou ont utilisé les comptines et albums jeunesse de façon approfondie déclarent qu'ils abordent plus qu'avant la question des langues parlées à la maison.

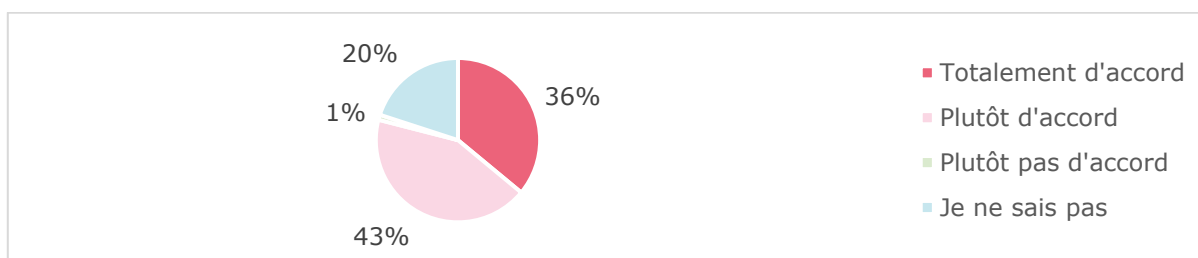
De la même façon, 61% des répondant-es qui ont utilisé les comptines et les albums jeunesse de façon approfondie déclarent qu'ils identifient et répondent plus qu'avant aux besoins des enfants ne parlant pas français, contre 36% de celles et ceux qui ne les ont pas utilisés et ne prévoient pas de le faire<sup>44</sup>.

En l'occurrence, les comptines et albums jeunesse, qui font partie des outils « clé en main » transmis lors des formations DULALA, apparaissent comme un **support, utilisé par les professionnel·les, pour que les langues parlées par les enfants soient un sujet à part entière**. En rendant visibles ces situations de plurilinguisme, il·elles sont alors plus à même d'identifier d'éventuels besoins et de mieux y répondre. Les outils constituent donc un moyen pour des professionnel·les qui jusqu'alors abordaient peu ces questions de faire évoluer leur posture à partir de la réalisation d'activités plurilingues.

### 3.2.3.2. Des professionnel·les qui suscitent le développement de l'intérêt pour les langues chez les enfants

Le changement des postures pédagogiques peut avoir des effets indirects sur l'ensemble des enfants et sur l'éveil aux langues en général<sup>45</sup>. En effet, à l'issue des formations, la quasi-totalité (99%) des personnes formées déclarent que valoriser la diversité linguistique au sein de leur structure professionnelle peut donner envie aux personnes monolingues de s'ouvrir à d'autres langues<sup>46</sup>. Quelques mois après les formations, **l'effet de l'évolution des pratiques pédagogiques des professionnel·les sur l'intérêt que les enfants portent aux langues est largement perçu par les répondant-es** au questionnaire « moyen terme » : 79% sont totalement ou plutôt d'accord avec le fait qu'il·elles ont observé que les activités plurilingues amènent les enfants à s'intéresser aux langues parlées dans le groupe (graphique 30).

**Graphique 30 – « Etes-vous d'accord avec l'affirmation suivante ? A la suite de la formation DULALA, vous avez observé que les activités plurilingues amènent les enfants à s'intéresser aux langues parlées dans le groupe/la classe. »**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=107.

Lecture : 36% des répondant-es sont totalement d'accord avec le fait qu'à la suite de la formation, ils ont observé que les activités plurilingues amènent les enfants à s'intéresser aux langues parlées dans le groupe/la classe.

**La perception, par les professionnel·les, de l'intérêt porté aux langues par les enfants est fortement liée à la façon dont les outils sont utilisés et appropriés.** Plus les outils sont utilisés de

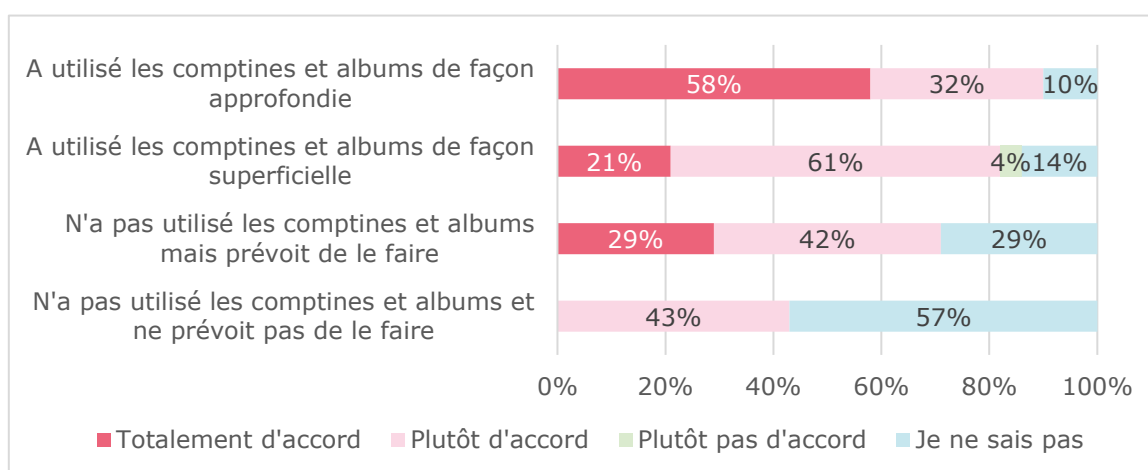
<sup>44</sup> La relation entre ces deux variables est significative (n=107).

<sup>45</sup> Cet effet indirect concerne les professionnel·les qui exercent auprès d'enfants et/ou de familles.

<sup>46</sup> Questionnaire « sortie de formation », n=586.

façon approfondie, plus cet effet est perceptible. C'est le cas en particulier lorsque la boîte à histoire, le kamishibai plurilingue, les jeux plurilingues et les comptines et albums jeunesse font l'objet d'une utilisation approfondie. Ainsi, 90% des répondant-es au questionnaire « sortie de formation », qui travaillent auprès d'enfants et de familles et qui ont utilisé les comptines et les albums jeunesse de façon approfondie, sont d'accord avec le fait qu'à la suite de la formation DULALA, il-elles ont observé que les activités plurilingues amènent les enfants à s'intéresser aux langues parlées dans le groupe, contre 71% de celles et ceux qui ne les ont pas utilisés et qui ne prévoient pas de le faire (graphique 31).

**Graphique 31 – « Etes-vous d'accord avec l'affirmation suivante ? A la suite de la formation DULALA, vous avez observé que les activités plurilingues amènent les enfants à s'intéresser aux langues parlées dans le groupe/la classe. », croisé avec l'utilisation des comptines et albums jeunesse**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=107.

Lecture : 58% des répondant-es qui ont utilisé de façon approfondie les comptines et albums jeunesse sont totalement d'accord avec le fait qu'à la suite de la formation, ils ont observé que les activités plurilingues amènent les enfants à s'intéresser aux langues parlées dans le groupe/la classe.

Par les outils, les professionnel-les font donc entrer la diversité linguistique dans la structure et développent de cette façon la curiosité et l'intérêt des enfants pour les langues.

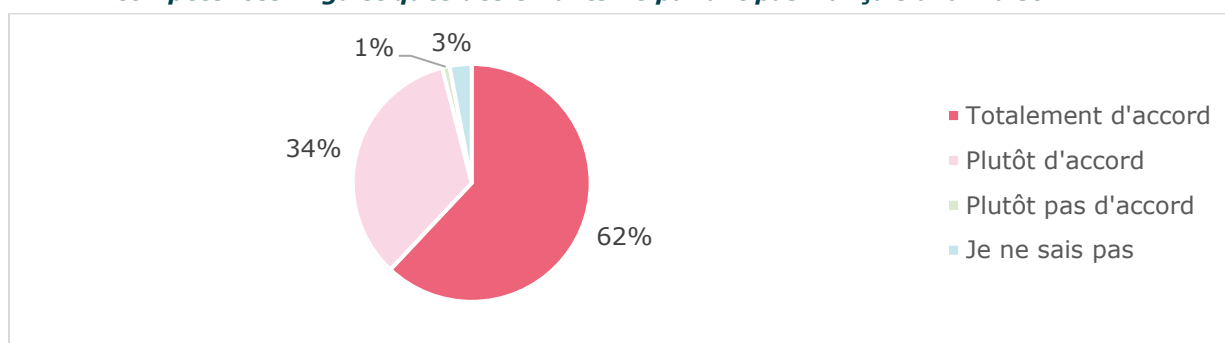
### 3.2.3.3. Des professionnel-les qui valorisent les compétences linguistiques des enfants parlant d'autres langues que le français

L'évolution des pratiques et des postures des professionnel-les ayant assisté aux formations DULALA, grâce à l'intégration de nouveaux outils, peut participer à rendre visibles et légitimes dans l'espace scolaire et/ou

de la structure les langues parlées par les enfants à la maison, et les compétences que ces dernier-es ont développées<sup>47</sup>.

**Les participant-es perçoivent de façon quasi-unanime un effet de l'utilisation des outils DULALA sur la valorisation des compétences linguistiques des enfants qui parlent d'autres langues que le français** : 86% des répondant-es au questionnaire « moyen terme » déclarent en effet que les outils DULALA permettent de rendre visibles les compétences linguistiques des enfants ne parlant pas français à la maison – notons que près des deux tiers (62%) ont répondu « oui, totalement » (graphique 32).

**Graphique 32 – « Diriez-vous que les outils DULALA permettent de rendre visibles les compétences linguistiques des enfants ne parlant pas français à la maison ? »**



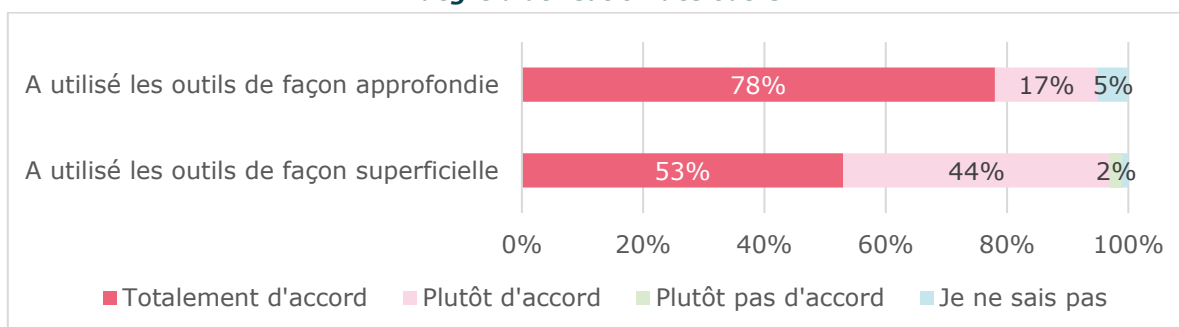
Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=107.

Lecture : 62% des répondant-es déclarent que les outils DULALA permettent totalement de rendre visibles les compétences linguistiques des enfants ne parlant pas français à la maison.

**Plus les outils ont été utilisés de façon approfondie par les professionnel-le-s, plus leur effet sur la valorisation des compétences linguistiques des enfants est perceptible** : 78% des répondant-es au questionnaire « moyen terme », qui ont utilisé les outils de façon approfondie, déclarent que les outils DULALA permettent totalement de rendre visibles les compétences linguistiques des enfants ne parlant pas français à la maison, contre 53% de celles et ceux qui les ont utilisés de façon superficielle (graphique 33).

<sup>47</sup> Il ne s'agit pas ici de valoriser et encore moins de développer les compétences plurilingues des enfants mais simplement de valoriser les autres langues que le français parlées par certains enfants D. Coste, « La notion de compétence plurilingue », art cit.

**Graphique 33 – « Diriez-vous que les outils DULALA permettent de rendre visibles les compétences linguistiques des enfants ne parlant pas français à la maison ? », croisé avec le degré d'utilisation des outils**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=107.

Lecture : 78% des répondant-es qui utilisent/ont utilisé les outils de façon approfondie déclarent que les outils DULALA permettent totalement de rendre visibles les compétences linguistiques des enfants ne parlant pas français à la maison.

De cette façon, en contribuant, par un changement de représentations d'une part et par la transmission d'outils adaptés d'autre part, à rendre visibles et légitimes les situations de plurilinguisme, les formations DULALA à destination des professionnel-le-s peuvent avoir des effets sur **la diminution de tensions ou de conflits de loyauté<sup>48</sup> dont les enfants qui ne parlent pas français chez eux peuvent faire l'expérience.**

Ainsi, les formations DULALA ont un effet sur l'évolution du rapport que les professionnel-le-s et, de manière indirecte, les enfants auprès desquels il-elles travaillent, entretiennent à leur propre langue et à celles parlées par les autres. La réalisation d'activités pédagogiques plurilingues, facilitée par les outils transmis lors des formations, permet de faire des langues un sujet et d'éveiller la curiosité des enfants, mais aussi d'identifier des situations de plurilinguisme, de mieux répondre aux besoins qui y sont associés et de valoriser la maîtrise d'autres langues que le français par les enfants.

### 3.2.4. Conclusion et recommandations relatives à l'impact 2

Alors que les professionnel-le-s sont souvent démunis pour prendre en compte, dans le cadre de leurs activités pédagogiques, les situations de plurilinguisme qu'il-elles rencontrent, **les formations DULALA transmettent des outils qui leur permettent d'adapter leurs pratiques pédagogiques.** Les outils transmis lors des formations sont largement utilisés par la suite. En effet, ils sont aisément appropriables par les professionnel-le-s, et ce quel que soit leur niveau de connaissance préalable, et s'adaptent à une diversité de contextes.

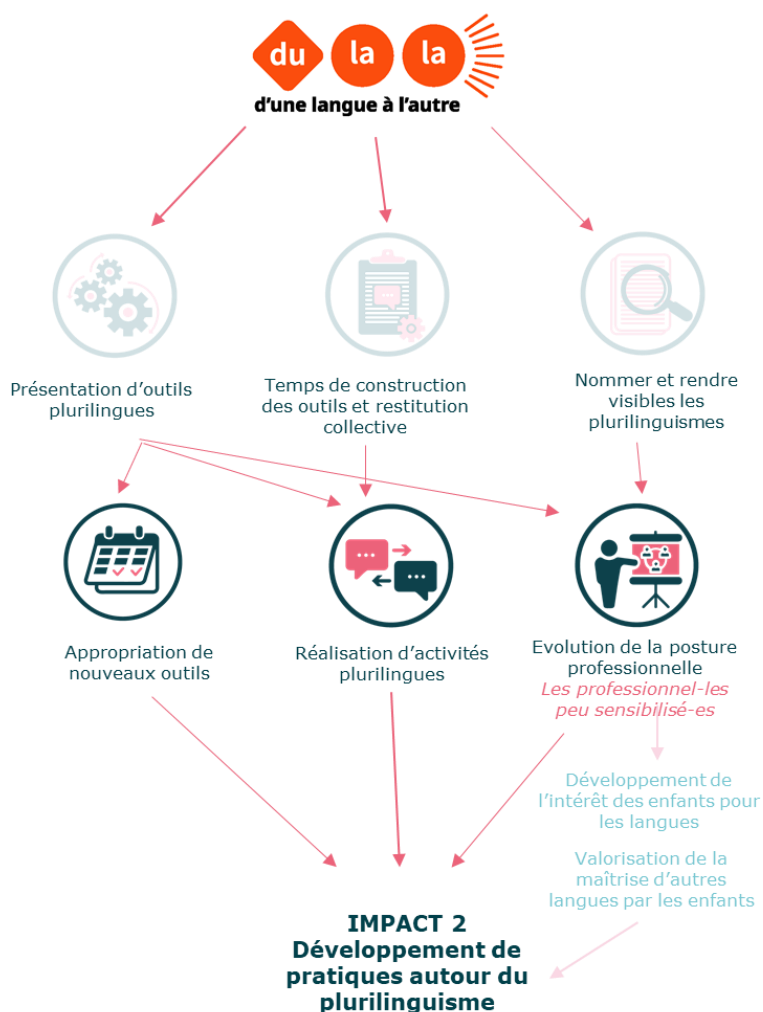
Plus globalement, à la suite des formations DULALA, les professionnel-le-s se sentent plus en capacité qu'avant de mobiliser d'autres langues que le français dans le cadre de leurs activités pédagogiques. Si

<sup>48</sup> Charles Di, « Le mutisme sélectif, expression du clivage entre deux cultures », *Soins Pédiatrie / Puériculture*, 2009, n° 250, p. 26-29 ; Charles Di, « Rudesse et richesse de la migration », *VST - Vie sociale et traitements*, 2013, n° 120, p. 52-58.

une partie des personnes formées en réalisaient déjà, **près d'un cinquième des participant-es aux formations mettent en place des activités plurilingues pour la première fois**. Pour ces derniers plus particulièrement, les outils transmis en formation favorisent et facilitent la transformation des pratiques.

Par la réalisation d'activités pédagogiques plurilingues, **les professionnel·les ayant participé aux formations DULALA identifient mieux et prennent plus en compte les situations de plurilinguisme dans leur structure**. Là encore, les outils (et en particulier les comptines et albums jeunesse) apparaissent comme un support, qu'utilisent en particulier les professionnel·les les moins sensibilisé·es au préalable, pour aborder ces questions. Le développement de pratiques pédagogiques autour du plurilinguisme participe, de manière indirecte, à éveiller la curiosité des enfants pour les langues parlées par les autres, et à valoriser le fait de maîtriser d'autres langues que le français – quelles que soient les langues parlées.

**Schéma 2 – IMPACT 2 : Le développement des pratiques autour du plurilinguisme permis par DULALA**





Trois types de recommandations émergent de l'enquête :

- D'abord, il semble que **l'utilisation large des outils transmis par DULALA aux professionnel-les s'explique par la façon dont ils ont été pensés et conçus, mais aussi par la façon dont ils sont présentés par les formateur-rices de l'association** : plus la formation est longue (un jour ou plus) et plus les outils sont présentés de façon approfondie, plus ces derniers sont utilisés par les participant-es. L'évaluation invite donc à une vigilance particulière sur le contenu des formations en ligne et sur l'appropriation des outils, par ce biais, par les professionnel-les qui y participeront.
- Ensuite, il semble que les outils aient été présentés de façon différenciée en fonction des publics de professionnel-les. Il est essentiel de continuer de **prendre en compte la diversité des professionnel-les qui participent aux formations, en privilégiant des présentations approfondies d'outils adaptés aux différents contextes** (par exemple, le kamishibai plurilingue et la biographie langagière pour les enseignant-es, et la boîte à histoires et les comptines et albums jeunesse pour les professionnel-les de la petite enfance).
- Enfin, si l'évaluation permet d'identifier le manque de temps comme principal obstacle à l'appropriation des outils par les professionnel-les formé-es, **une enquête qualitative permettrait non seulement de mieux comprendre les freins à l'évolution des pratiques pédagogiques mais aussi les leviers qui existent pour les lever.**

### 3.3. Impact 3 : Susciter une dynamique collective autour de la reconnaissance du plurilinguisme

Au-delà d'un changement de représentations et des pratiques des professionnel-les formé-es, **les formations DULALA contribuent à susciter une dynamique collective autour de la reconnaissance du plurilinguisme**. Au sein des structures dans lesquelles il-elles exercent, les professionnel-les défendent les enjeux liés au plurilinguisme et montent des projets autour de ces thématiques avec leurs collègues (3.3.1). Les parents sont plus souvent intégrés dans le cadre des activités pédagogiques (3.3.2). Lors des formations, des liens se créent par ailleurs entre professionnel-les de structures diverses autour de la prise en main des outils et de la réalisation d'activités plurilingues (3.3.3).

#### 3.3.1. Avec les collègues : défendre les enjeux et impulser de nouveaux projets

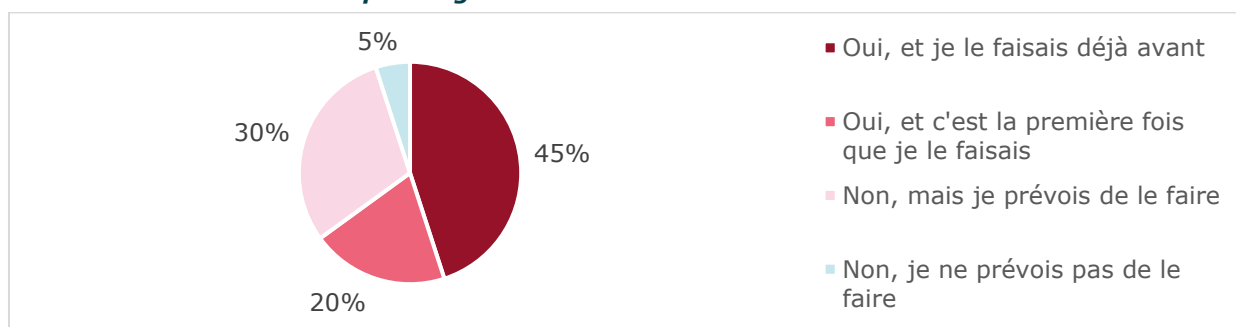
Le changement de représentations sur les enjeux liés au plurilinguisme, et l'adaptation en conséquence des méthodes et postures pédagogiques, dépasse la seule pratique des professionnel-les ayant été formé-es. Les formations DULALA les outillent pour qu'il-elles évoquent et défendent ces enjeux auprès de leurs collègues (3.3.1.1) et qu'il-elles initient des projets collectifs autour du plurilinguisme dans leur structure (3.3.1.2).

### 3.3.1.1. Les enjeux liés au plurilinguisme défendus par les participant-es aux formations au sein de leur structure

En donnant des clés aux professionnel·les pour qu'il·elles défendent les enjeux liés au plurilinguisme, les formations DULALA contribuent, de manière indirecte, à impulser un changement plus global de représentations au sein des structures dans lesquelles il·elles exercent.

Les formations **ont pour effet d'accroître le sentiment de capacité des professionnel·les à parler des enjeux liés au plurilinguisme au sein de leur structure**. En sortie de formation, l'intention de parler aux collègues de ces enjeux est particulièrement forte : 90% ont l'intention de partager les enseignements de la formation<sup>49</sup>. Quelques mois après la formation, si 45% des répondant·es au questionnaire déclarent qu'ils défendaient déjà les enjeux liés au plurilinguisme au sein de leur structure et qu'il·elles continuent de le faire, **la formation DULALA a participé à impulser une prise de position chez celles et ceux qui n'abordaient pas ces questions** : un cinquième (20%) des participant·es déclarent avoir défendu les enjeux liés au plurilinguisme au sein de leur structure pour la première fois (graphique 34).

**Graphique 34 – « A la suite de la formation, avez-vous défendu les enjeux liés au plurilinguisme dans votre structure ? »**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

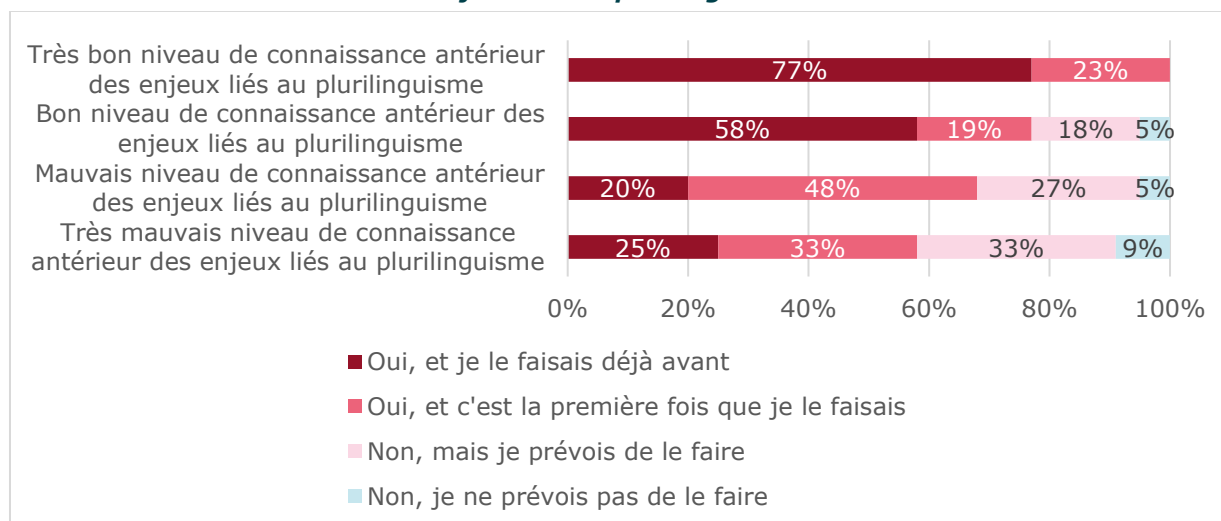
Lecture : à la suite de la formation, 30% des répondant·es déclarent qu'ils n'ont pas défendu les enjeux liés au plurilinguisme dans leur structure mais qu'ils prévoient de le faire.

**Ce sont en particulier les professionnel·les les moins sensibilisé·es qui défendent les enjeux liés au plurilinguisme pour la première fois au sein de leur structure** : c'est le cas de respectivement 48% et 33% des répondant·es au questionnaire « moyen terme » qui déclarent avoir un niveau de connaissance antérieur des enjeux liés au plurilinguisme mauvais et très mauvais, contre respectivement 19% et 23% de celles et ceux qui avaient un niveau de connaissance antérieur bon et très bon. Notons néanmoins qu'au même titre que pour la mobilisation de langues autres que le français dans les activités pédagogiques (cf. 3.2.2.2), la « mise en action » semble plus longue pour les personnes qui au départ étaient les moins sensibilisées : près d'un tiers des professionnel·les (respectivement 27% et 33%) qui

<sup>49</sup> N=589 (48% « oui, totalement », 42% « oui, plutôt »).

déclarent avoir un niveau de connaissance antérieur des enjeux liés au plurilinguisme mauvais voire très mauvais ne défendent pas ces enjeux à l'échelle de leur structure mais prévoient de le faire (graphique 35).

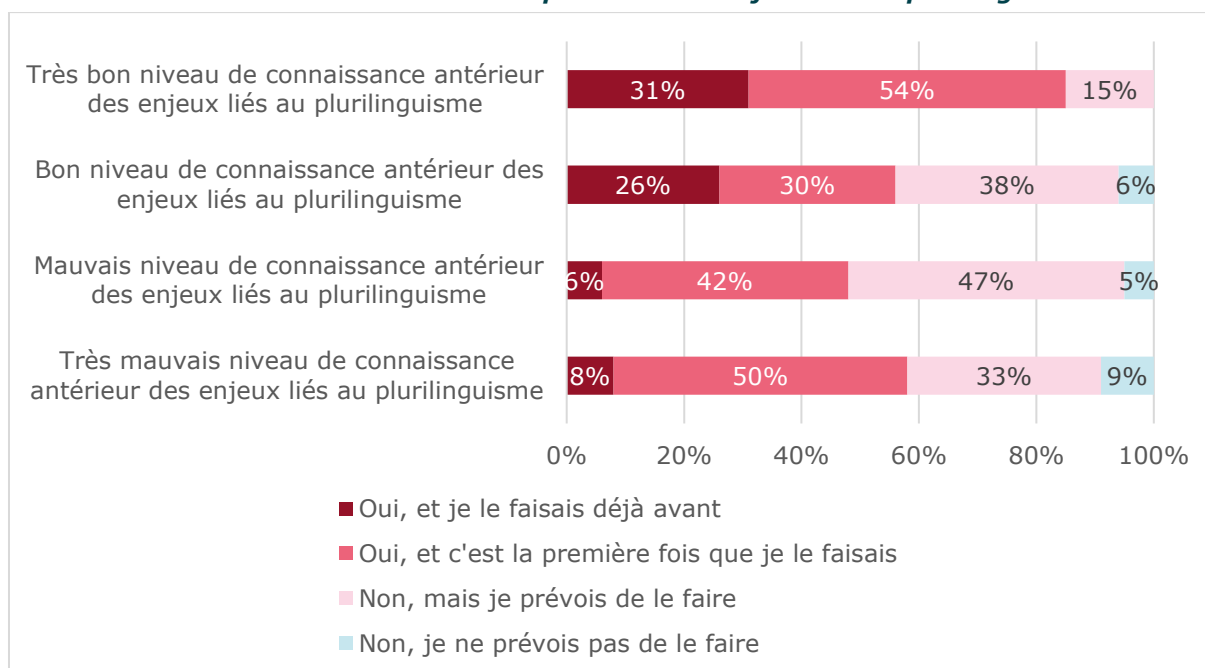
**Graphique 35 – « A la suite de la formation, avez-vous défendu les enjeux liés au plurilinguisme dans votre structure ? », croisé avec le niveau de connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme**



Lecture : à la suite de la formation, 18% des répondant-es qui avaient au préalable un bon niveau de connaissance des enjeux liés au plurilinguisme déclarent qu'ils n'ont pas défendu ces enjeux dans leur structure mais qu'ils prévoient de le faire.

**La transmission, dans le cadre des formations DULALA, de contenus théoriques**, c'est-à-dire d'informations sur le plurilinguisme, issues notamment de travaux de recherche en plurilinguisme, **semble cruciale pour comprendre l'augmentation du sentiment de capacité à parler autour de soi de ces enjeux**, y compris pour des personnes qui jusqu'alors en avaient peu entendu parler. En effet, respectivement 50% et 42% des professionnel-les dont le niveau de connaissance antérieur des enjeux liés au plurilinguisme était très mauvais ou mauvais déclarent avoir intégré pour la première fois à leurs pratiques les contenus théoriques (graphique 36).

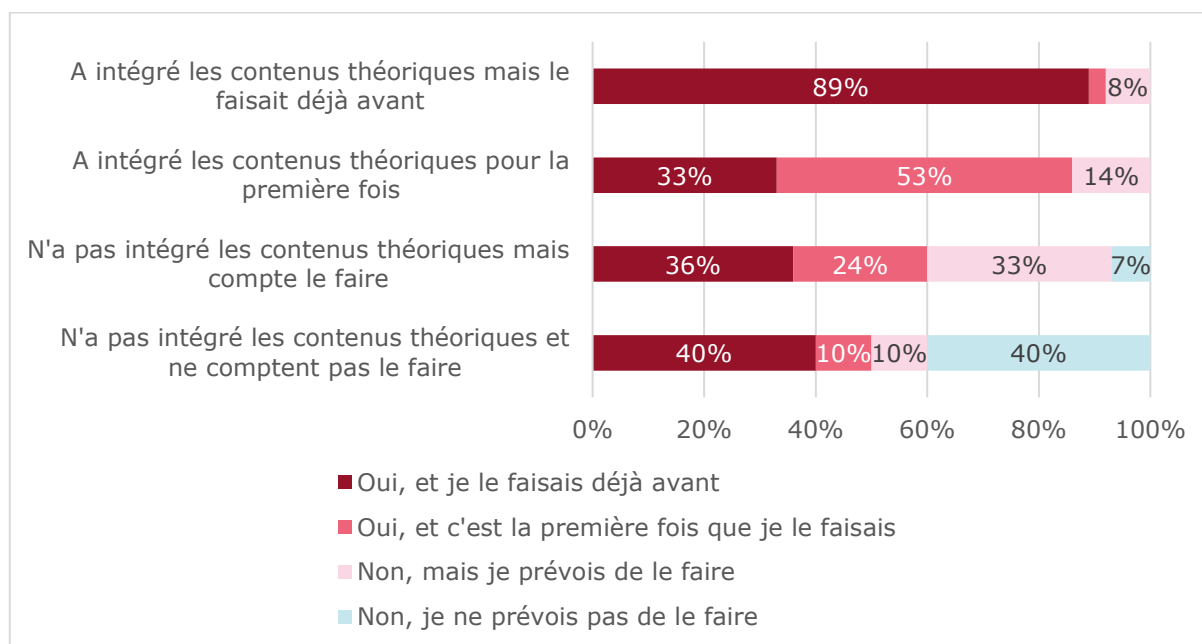
**Graphique 36 – « A la suite de la formation, avez-vous intégré à votre pratique professionnelle ou bénévole des contenus théoriques transmis lors de la formation ? », croisé avec le niveau de connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme**



Lecture : à la suite de la formation, 18% des répondant-es qui avaient au préalable un bon niveau de connaissance des enjeux liés au plurilinguisme déclarent qu'ils n'ont pas défendu ces enjeux dans leur structure mais qu'ils prévoient de le faire.

Or, on note une différence nette entre les professionnel-les ayant intégré les contenus théoriques et celles et ceux qui ne l'ont pas fait, dans la volonté d'une part et la capacité d'autre part à défendre les enjeux liés au plurilinguisme au sein des structures : alors que respectivement 92% et 86% de ceux qui ont intégré les contenus théoriques à la suite de la formation dans la continuité de ce qu'ils faisaient déjà ou pour la première fois ont défendu les enjeux liés au plurilinguisme au sein de leur structure, c'est le cas de respectivement 60% et 50% de celles et ceux qui n'ont pas intégré les contenus théoriques mais qui prévoient de le faire ou n'en ont pas l'intention (graphique 37).

**Graphique 37 – « A la suite de la formation, avez-vous défendu les enjeux liés au plurilinguisme dans votre structure ? », croisé avec l'intégration des contenus théoriques**

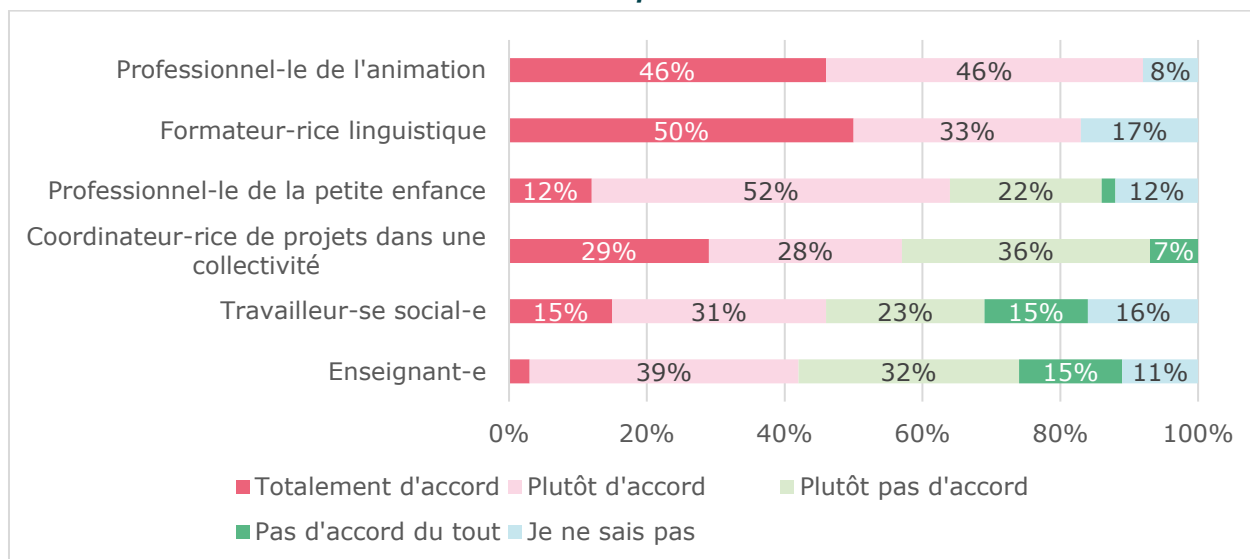


Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : à la suite de la formation, 18% des répondant-es qui avaient au préalable un bon niveau de connaissance des enjeux liés au plurilinguisme déclarent qu'ils n'ont pas défendu ces enjeux dans leur structure mais qu'ils prévoient de le faire.

Les formations ont donc un rôle d'impulsion et de mise en confiance des professionnel-les, y compris de celles et ceux qui antérieurement étaient les moins sensibilisé-es, qui se sentent suffisamment outillé-es pour défendre les enjeux liés au plurilinguisme autour d'elles et eux. Toutefois, **il semble que des obstacles à l'appropriation des enseignements, notamment théoriques, transmis lors des formations DULALA, persistent** : un tiers (33%) des professionnel-les qui n'ont pas intégré les contenus théoriques mais comptent le faire n'ont pas encore défendu les enjeux liés au plurilinguisme dans leur structure mais prévoient de le faire (graphique xx). Ce résultat peut expliquer que plus de la moitié (56%) des répondant-es au questionnaire « moyen terme », et en particulier les professionnel-les de l'animation, les formateur-rices linguistiques et les professionnel-les de la petite enfance, considèrent que **la formation pourrait être améliorée en donnant plus d'arguments pour parler autour de soi des enjeux liés au plurilinguisme**.

**Graphique 38 – « Selon vous, la formation pourrait être améliorée en donnant plus d’arguments vous permettant de parler autour de vous des enjeux liés au plurilinguisme ? », croisé avec la profession**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=185.

Lecture : 15% des travailleur-ses sociaux-les sont totalement d’accord avec le fait que la formation pourrait être améliorée en leur donnant plus d’arguments leur permettant de parler autour d’elles des enjeux liés au plurilinguisme.

Ainsi, les formations DULALA participent à accroître le sentiment de capacité d’une diversité de professionnel-les à défendre, au sein de leur structure, les enjeux liés au plurilinguisme.

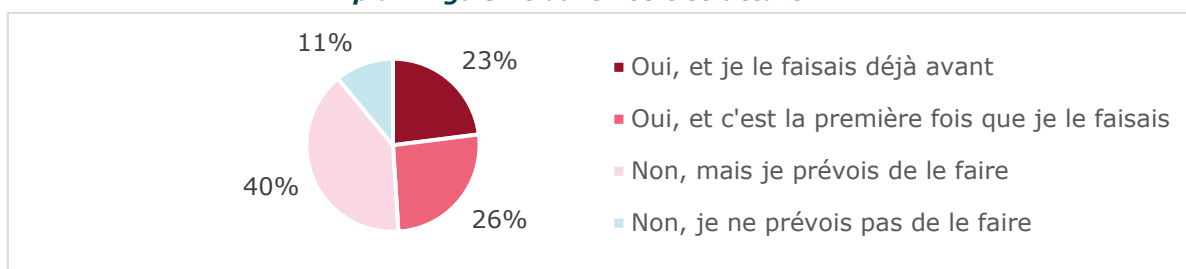
### 3.3.1.2. L’impulsion variable de projets collectifs autour du plurilinguisme

La défense d’enjeux liés au plurilinguisme est d’autant plus importante qu’elle est intimement liée à la capacité à monter des projets collectifs autour du plurilinguisme – et donc à susciter une évolution plus globale des pratiques pédagogiques à l’échelle des structures.

Si, en sortie de formation, les participant-es déclarent massivement avoir **l’intention de monter de nouveaux projets autour du plurilinguisme au sein de leur structure à la sortie de la formation** (94%)<sup>50</sup>, quelques mois après la formation, 49% des répondant-es au second questionnaire déclarent avoir effectivement monté ce type de projets. Parmi ces dernier-es, plus de la moitié (53%) l’ont fait pour la première fois (graphique xx).

<sup>50</sup> Questionnaire « sortie de formation », n=577 (43% de « oui, totalement » et 51% de « oui, plutôt »).

**Graphique 39 – « A la suite de la formation, avez-vous monté des projets autour du plurilinguisme dans votre structure ? »**

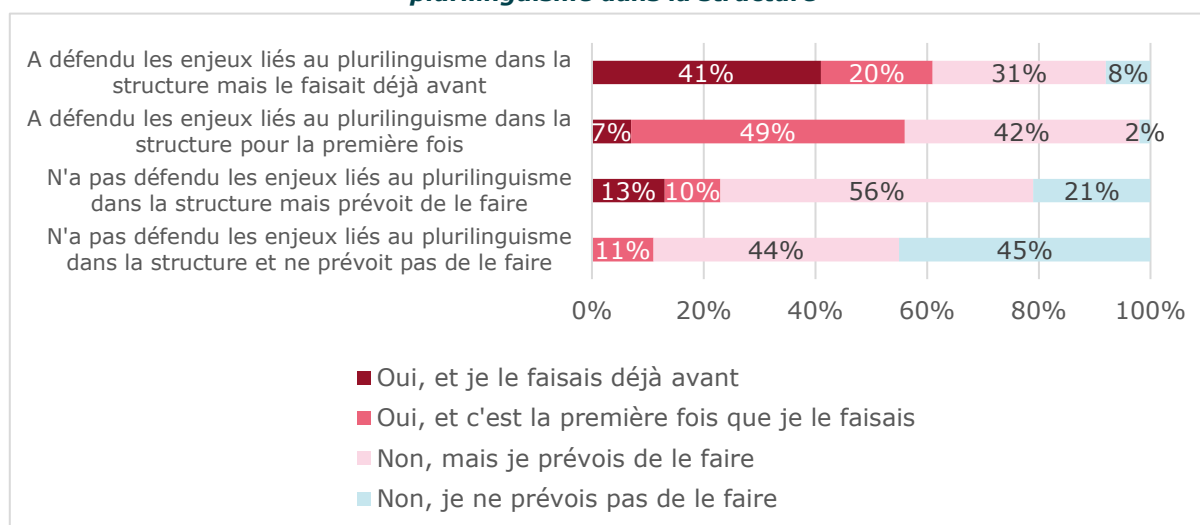


Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : 40% des répondant-es déclarent qu'ils n'ont pas monté de projets autour du plurilinguisme dans leur structure mais qu'ils prévoient de le faire.

La volonté et la capacité à monter des projets autour du plurilinguisme dans la structure à la suite de la formation dépend de quatre éléments. A un premier niveau, le fait de monter de nouveaux projets sur ces questions est **fortement lié au sentiment de capacité à défendre les enjeux liés au plurilinguisme à la suite de la formation** : 61% des professionnel·les qui défendaient déjà, avant la formation, les enjeux liés au plurilinguisme et continuent de le faire, ont monté ce type de projets dans leur structure, contre 23% de celles et ceux qui n'ont pas encore défendu les enjeux liés au plurilinguisme dans leur structure mais prévoient de le faire (graphique xx). Proposer et monter de nouveaux projets dans la structure suppose en effet de convaincre autour de soi de leur intérêt, et notamment de l'intérêt d'un travail autour du plurilinguisme.

**Graphique 40 – « A la suite de la formation, avez-vous monté des projets autour du plurilinguisme dans votre structure ? », croisé avec la défense des enjeux liés au plurilinguisme dans la structure**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : 49% des répondantes qui, à la suite de la formation, ont défendu les enjeux liés au plurilinguisme dans leur structure pour la première fois, ont monté des projets autour du plurilinguisme dans leur structure pour la première fois.

A un deuxième niveau, et de manière liée, ce sont les **participant-es qui avaient déjà, avant la formation, une très bonne connaissance des enjeux liés au plurilinguisme** qui d'une part ont le plus l'intention de mettre en place des projets plurilingues au sein de leur structure en sortie de formation<sup>51</sup>, et qui d'autre part en ont effectivement mis en œuvre quelques mois après la formation. Ainsi, alors que respectivement 69% et 58% des professionnel-les qui déclarent avoir un très bon et un bon niveau de connaissance des enjeux liés au plurilinguisme disent avoir monté de nouveaux projets à l'échelle de leur structure, c'est le cas de respectivement 39% et 17% de celles et ceux dont le niveau de connaissance préalable était mauvais et très mauvais<sup>52</sup>. On observe donc un **décalage entre d'une part le changement de représentations et de pratiques individuelles**, qui est particulièrement fort chez celles et ceux qui au départ étaient les moins sensibilisé-es, et **d'autre part la capacité à rendre visible ces questions et à susciter un changement autour de soi** – notamment dans la sphère professionnelle –, qui s'observe surtout chez celles et ceux qui avaient déjà un bon niveau de connaissance des enjeux liés au plurilinguisme.

A un troisième niveau, le fait de monter des projets collectifs autour du plurilinguisme, dans le cadre des activités professionnelles ou bénévoles, **dépend du degré d'utilisation des outils transmis lors des formations DULALA**. Plus les outils sont utilisés de façon approfondie, plus les professionnel-les sont susceptibles de monter ou d'avoir monté des projets autour du plurilinguisme dans leur structure : 81% des professionnel-les qui ont utilisé les outils de façon approfondie ont monté ce type de projets quelques mois après la formation (50% pour la première fois), contre 30% de celles et ceux qui n'ont pas encore utilisé les outils mais prévoient de le faire. En ce sens, **les outils peuvent servir de supports pour enclencher une dynamique collective au sein des structures, notamment pour les professionnel-les initialement peu sensibilisé-es à ces questions**<sup>53</sup>.

---

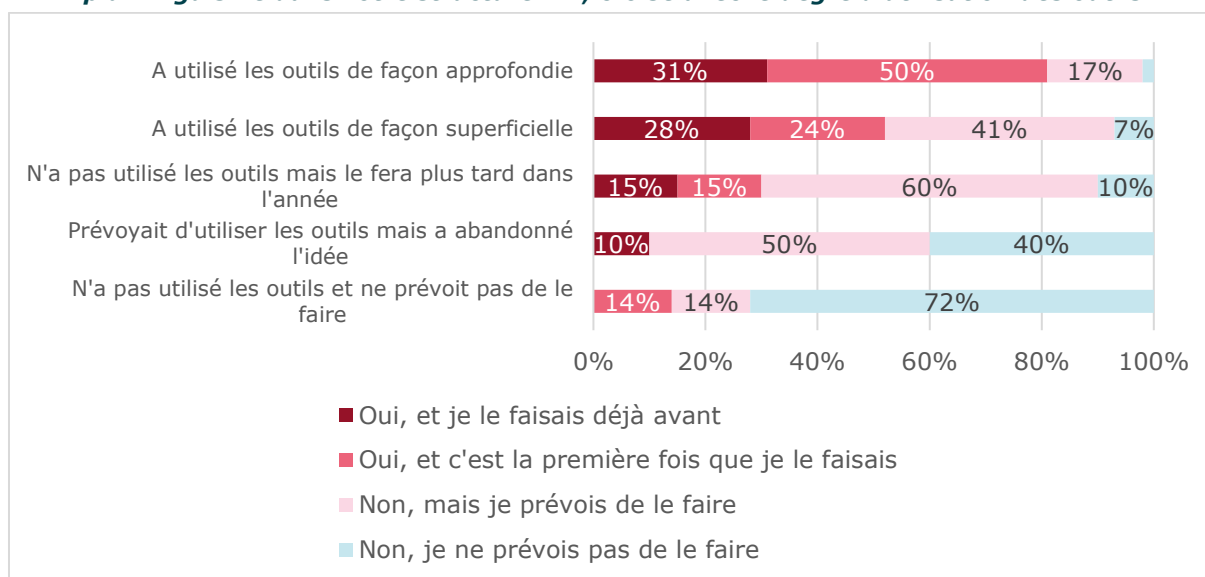
<sup>51</sup> 68% des répondant-es qui déclarent avoir une très bonne connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme déclarent qu'ils ont totalement l'intention de monter de nouveaux projets autour du plurilinguisme dans leur structure professionnelle, contre 20% de celles et ceux qui déclarent avoir une très mauvaise connaissance préalable de ces enjeux. Questionnaire « sortie de formation », n=571.

<sup>52</sup> Questionnaire « moyen terme », n=190.

<sup>53</sup> Rappelons que les outils sont appropriés par les professionnel-les quel que soit leur niveau de connaissance antérieur des enjeux liés au plurilinguisme.



**Graphique 41 – « A la suite de la formation, avez-vous monté des projets autour du plurilinguisme dans votre structure ? », croisé avec le degré d'utilisation des outils**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=190.

Lecture : 60% des répondant-es qui n'ont pas utilisé les outils mais le feront plus tard dans l'année déclarent qu'ils n'ont pas monté de projets autour du plurilinguisme dans leur structure mais qu'ils prévoient de le faire.

A un quatrième niveau, le fait de monter des projets plurilingues dans les structures **varie en fonction des caractéristiques des participant-es aux formations, et en particulier de leur profession**. Les contextes professionnels différenciés dans lesquels exercent les participant-es aux formations jouent sur la possibilité de mettre en œuvre des projets communs autour du plurilinguisme. Ce sont en particulier les professionnel-les de l'animation (38%), de la petite enfance (38%) et les travailleur-ses sociaux (39%) qui réalisent des projets sur ces questions pour la première fois. La « mise en action » est plus longue pour les enseignant-es, qui sont 62% à déclarer vouloir mettre en place des projets autour du plurilinguisme mais ne l'ont pas encore fait. L'effet d'impulsion d'un changement global de pratiques s'observe moins chez les coordinateur-rices de projets en collectivité, puisque 72% d'entre elles et eux ont déjà conçu et monté des projets en lien avec le plurilinguisme<sup>54</sup>.

Ainsi, le changement de représentations et l'évolution des pratiques pédagogiques qui s'observent chez les professionnel-les à l'issue des formations DULALA se traduit dans certains cas par une prise en compte plus globale des situations de plurilinguisme, à l'échelle des structures dans lesquelles il-elles exercent. En effet, les contenus théoriques et les outils pratiques transmis lors de ces formations permettent d'une part d'accroître la volonté et le sentiment de capacité des professionnel-les à défendre ces enjeux et d'autre part d'impulser la réalisation de projets collectifs autour du plurilinguisme.

<sup>54</sup> Questionnaire « moyen terme », n=185.

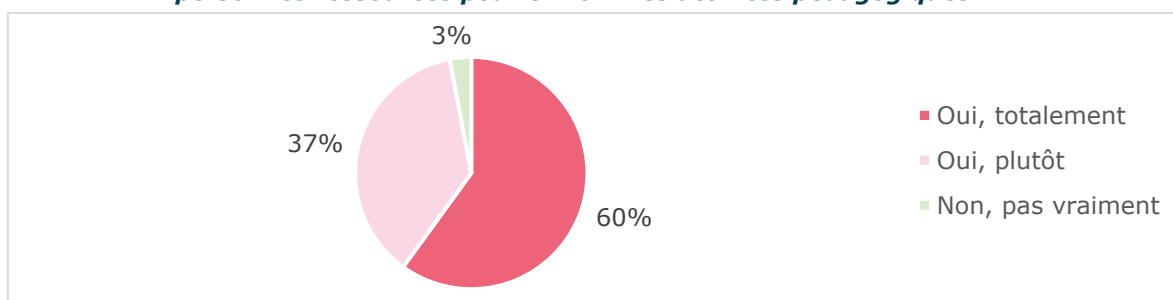
### 3.3.2. Avec les parents parlant d'autres langues que le français : une meilleure inclusion dans la structure

L'impulsion d'une dynamique collective autour du plurilinguisme se traduit par ailleurs par une plus grande prise en compte de l'environnement des structures dans lesquelles exercent les professionnel·les, et en particulier par une plus grande intégration des parents dont la langue maternelle ou parlé chez soi n'est pas le français<sup>55</sup>. La réalisation d'activités plurilingues amène les professionnel·les à considérer les parents parlant d'autres langues que le français comme des personnes ressources (3.3.2.1), mais on note un décalage entre les intentions d'approfondir les liens avec les parents et l'évolution effective des relations entre parents et professionnel·les (3.3.2.2).

#### 3.3.2.1. Des parents plus souvent considérés comme des personnes ressources

Les formations amènent les professionnel·les à **s'interroger sur les environnements linguistiques des enfants auprès desquels il-elles travaillent, et en particulier sur les langues parlées dans la famille**. Le fait de rendre visibles et légitimes des situations de plurilinguisme joue sur la prise en compte par les professionnel·les des parents : en sortie de formation, 97% des répondant·es déclarent que la valorisation de la diversité des langues dans leur structures amène les professionnel·les à considérer davantage les parents comme des personnes ressources pour enrichir les activités pédagogiques (graphique xx). Cela révèle en creux le déficit d'intégration des parents parlant d'autres langues que le français dans les structures dans lesquelles exercent les professionnel·les formé·es par DULALA.

**Graphique 42 – « Diriez-vous que valoriser la diversité des langues dans votre structure professionnelle amène les professionnel·les à considérer davantage les parents comme des personnes ressources pour enrichir les activités pédagogiques ? »**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation » (n=592)

Lecture : 60% des répondant·es pensent que valoriser la diversité des langues dans leur structure professionnelle amène totalement les professionnel·les à considérer davantage les parents comme des personnes ressources pour enrichir les activités pédagogiques.

De ce point de vue, DULALA répond à un besoin d'intégration des parents dans ces structures et à la possibilité de s'appuyer sur ces derniers pour enrichir les activités pédagogiques proposées.

---

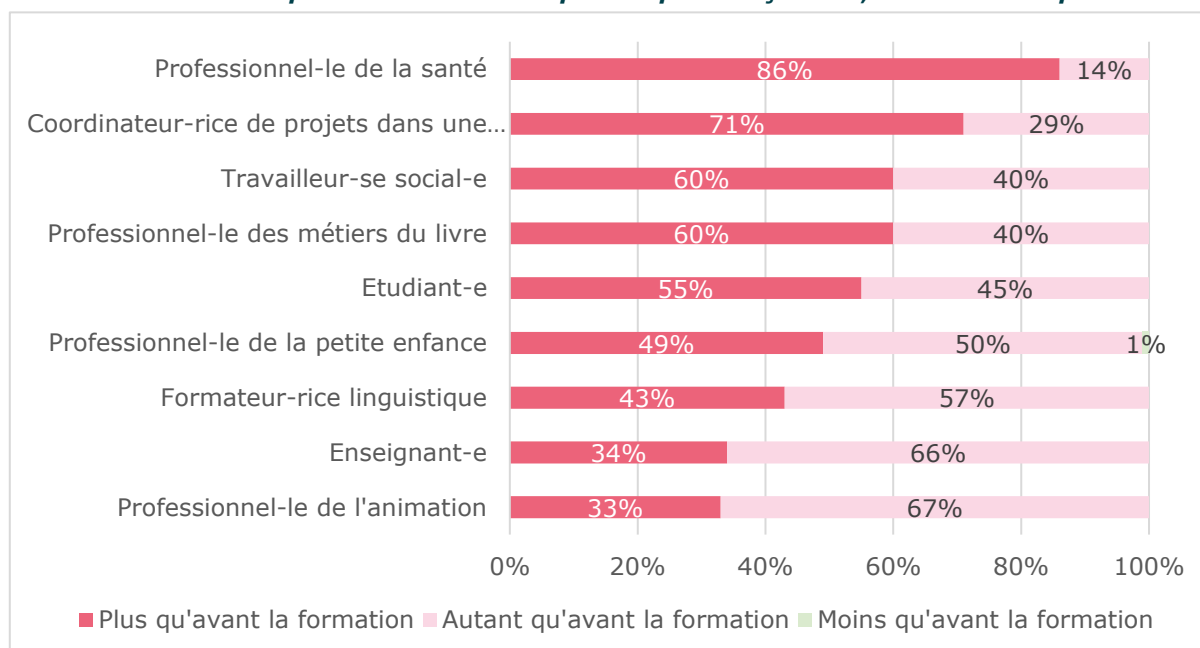
<sup>55</sup> Jean-Marie Klinkenberg, *La langue dans la cité. Vivre et penser l'équité culturelle*, Bruxelles, Impressions nouvelles, 2015.

### 3.3.2.2. Une évolution nuancée des pratiques professionnelles vers une plus grande intégration des parents

Si le changement des représentations qu'ont les professionnel·les des parents à l'issue des formations semble faire consensus, les transformations effectives des pratiques professionnel·les et des postures à l'égard des parents sont plus nuancées.

En sortie de formation, 44% des répondant·es déclarent qu'ils pensent pouvoir échanger plus facilement avec les parents d'enfants ne parlant pas français qu'avant la formation<sup>56</sup>. Il semble que **la volonté d'échanger plus avec les parents parlant d'autres langues que le français à l'issue des formations soit surtout le fait que des professionnel·les de la petite enfance**. En effet, 66% des enseignant·es, soit les deux tiers considèrent que la formation n'a pas d'effets à ce niveau, alors que 50%, donc la moitié des professionnel·les de la petite enfance considèrent qu'il·elles seront plus à même de dialoguer avec des parents d'enfants ne parlant pas français par rapport à avant la formation (graphique xx). Ces différences, en termes d'évolution des postures des professionnel·les, semblent renvoyer à la place variable accordée aux parents selon les structures dans il·elles exercent.

**Graphique 43 – « A la suite de la formation, pensez-vous que vous allez pouvoir échanger plus facilement avec des parents d'enfants ne parlant pas français ? », croisé avec la profession**



Source : questionnaire DULALA « sortie de formation » (n=527)

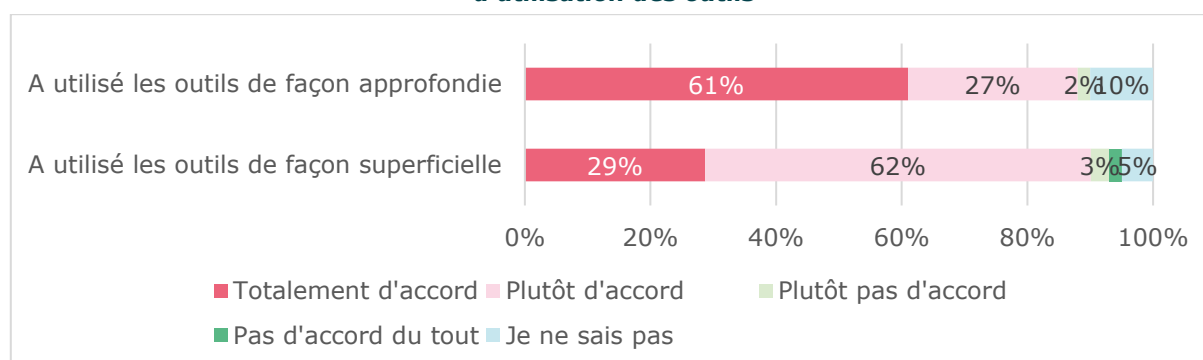
Lecture : 67% des professionnel·les de l'animation pensent qu'à l'issue de la formation, il·elles vont pouvoir échanger aussi facilement qu'avant avec des parents d'enfants ne parlant pas français.

<sup>56</sup> Questionnaire « sortie de formation », n=589.

En revanche, quelques mois après la formation, **seulement 22% échangent effectivement plus qu'avant avec eux**<sup>57</sup>. Plusieurs pistes d'explication de ce décalage peuvent être avancées<sup>58</sup>. D'abord, des difficultés - voire des résistances - peuvent persister à l'intégration des parents dont la langue maternelle n'est pas le français dans le cadre des activités pédagogiques. Par ailleurs, on peut faire l'hypothèse qu'une partie des professionnel·les qui n'échangent pas plus qu'avant la formation avec des parents d'enfants ne parlant pas français le faisaient déjà de manière régulière. Plus globalement, pour intégrer des parents parlant d'autres langues que le français dans le cadre des activités pédagogiques, les professionnel·les sont confronté·es à des freins complexes, qui dépassent les enjeux liés au plurilinguisme et sur lesquels les formations DULALA peuvent plus difficilement agir.

**Les outils transmis lors des formations DULALA peuvent constituer un support pour échanger avec les parents d'enfants ne parlant pas français** et pour en faire effectivement des personnes ressources au sein des structures : quelques mois après les formations, 89% des professionnel·les qui déclarent utiliser un ou plusieurs outils sont d'accord avec le fait que les outils DULALA facilitent la mobilisation de parents dans le cadre d'activités plurilingues<sup>59</sup>. Ce sont en particulier celles et ceux qui déclarent avoir un usage approfondi d'un ou plusieurs outils transmis dans le cadre des formations DULALA qui sont d'accord avec le fait que les outils facilitent la mobilisation des parents (graphique xx).

**Graphique 44 – « Etes-vous d'accord avec l'affirmation suivante ? Les outils DULALA facilitent la mobilisation des parents dans le cadre d'activités plurilingues. », croisé avec le niveau d'utilisation des outils**



Source : questionnaire DULALA « Moyen terme », n=107.

Lecture : 61% des répondant·es qui utilisent ou ont utilisé de façon approfondie les outils sont totalement d'accord avec le fait que les outils DULALA facilitent la mobilisation des parents dans le cadre d'activités pédagogiques.

En conséquence, si des obstacles semblent persister à la mobilisation des parents parlant d'autres langues que le français dans le cadre d'activités pédagogiques, les outils favorisent et facilitent la prise en compte des environnements linguistiques des enfants et, de ce fait, les échanges avec leurs familles.

<sup>57</sup> Questionnaire « moyen terme », n=107.

<sup>58</sup> Une enquête qualitative permettrait de mieux comprendre ce décalage entre les intentions et l'augmentation effective des échanges avec les parents d'enfants ne parlant pas français.

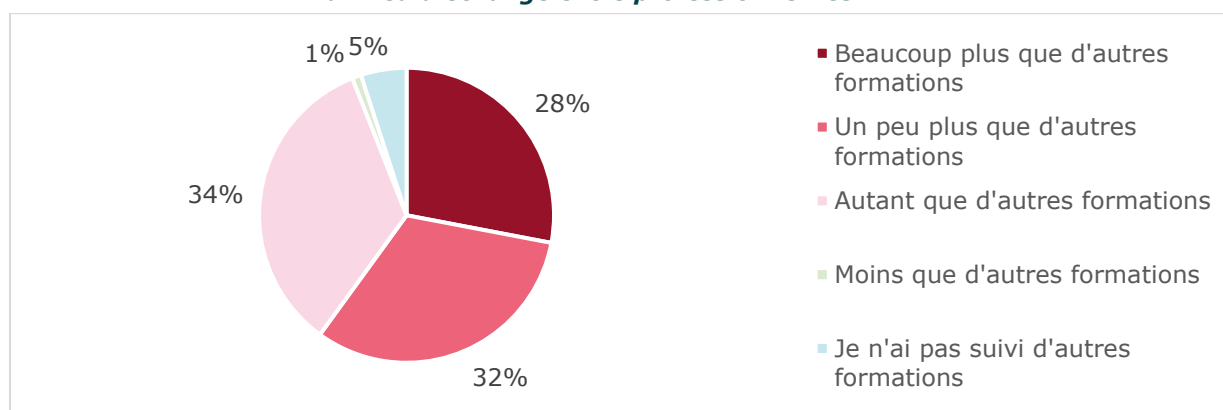
<sup>59</sup> Questionnaire « moyen terme », n=107 (41% de « oui, totalement » et 49% de « oui plutôt »).

### 3.3.3. Avec une diversité de professionnel-les ?

Enfin, les formations DULALA participent à susciter une dynamique collective autour du plurilinguisme, entre professionnel-les exerçant différents métiers, ayant des parcours diversifiés et travaillant dans différentes structures.

D'abord, **elles sont perçues comme un lieu d'échange entre les professionnel-les**. En effet, 60% des répondant-es déclarent que les formations DULALA sont, plus que d'autres formations, un lieu d'échange entre professionnel-les (graphique xx). Ce sont surtout les enseignant-es qui mettent en avant cette dimension (à 73%), alors que c'est moins le cas des travailleur-ses sociaux-les (37%), des professionnel-les de la santé (38%), et des formateur-rices linguistiques (43%), qui ne le voient pas comme une spécificité des formations DULALA. Cette différence peut se comprendre à l'aune des types de formations auxquelles ces professionnel-les participent habituellement d'une part et à un besoin fort des enseignant-es à échanger avec d'autres professionnel-les d'autre part.

**Graphique 45 – « Par rapport à d'autres formations, diriez-vous que la formation DULALA est un lieu d'échange entre professionnel-les ? »**

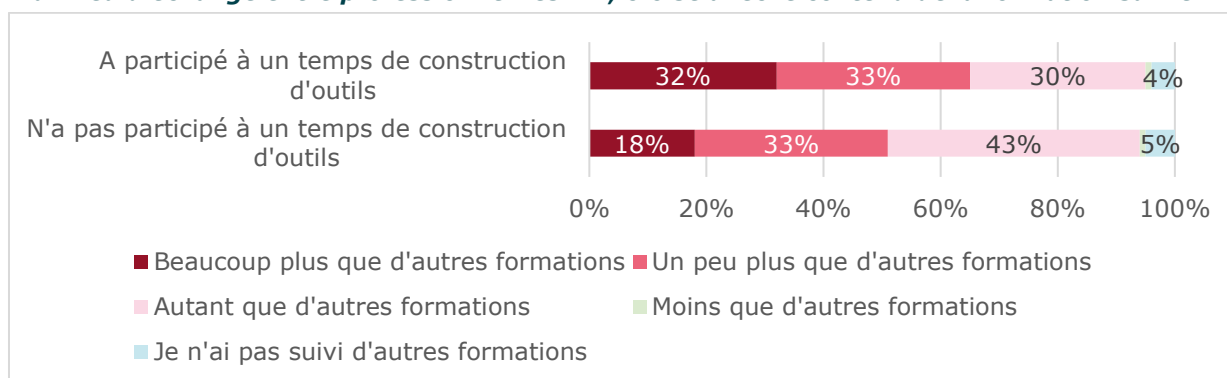


Source : questionnaire DULALA « sortie de formation » (n=523)

Lecture : 28% des répondant-es considèrent que la formation DULALA est, beaucoup plus que d'autres formations, un lieu d'échange entre professionnel-les.

Surtout, on observe que certains modules des formations DULALA sont plus propices aux échanges que d'autres. En effet, **ce sont celles et ceux qui ont participé à un temps de construction d'outils qui ont considéré le plus que les formations DULALA étaient des lieux d'échange entre professionnel-les** (graphique xx). Pour vérifier et étayer cet aspect, il serait nécessaire d'observer des formations « en train de se faire ».

**Graphique 46 - « Par rapport à d'autres formations, diriez-vous que la formation DULALA est un lieu d'échange entre professionnel-les ? », croisé avec le contenu de la formation suivie**



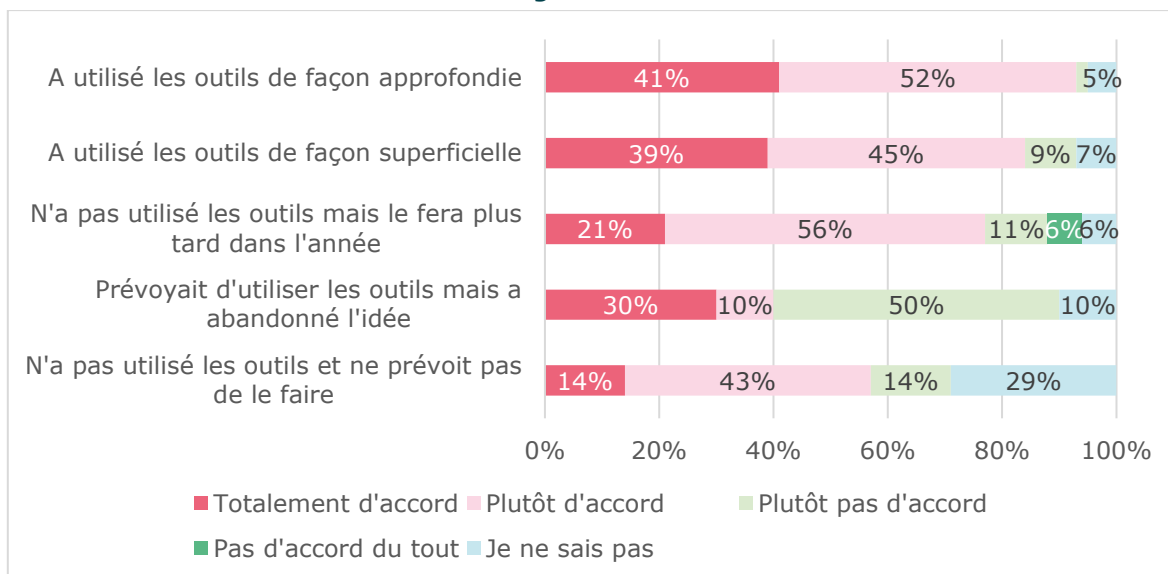
Source : questionnaire DULALA « sortie de formation » (n=549)

Lecture : 32% des répondant-es qui ont participé à un temps de construction d'outils considèrent que la formation DULALA est, beaucoup plus que d'autres formations, un lieu d'échange entre professionnel-les.

La place laissée aux échanges entre professionnel-les dans le cadre des formations est donc particulièrement valorisée par les participant-es. Une partie des professionnel-les ayant assisté aux formations considèrent que **le rôle de DULALA dans la mise en lien, autour du plurilinguisme, de professionnel-les ancré-es dans des contextes divers pourrait être accentué** : 81% des répondant-es au questionnaire « moyen terme » déclarent en effet que la formation DULALA pourrait être améliorée en encourageant les échanges entre les professionnel-les qui utilisent les outils à la suite de la formation<sup>60</sup>. Ce sont surtout les professionnel-les qui utilisent les outils de façon approfondie qui mettent en avant cette piste d'amélioration des formations : 93% des répondant-es au questionnaire « moyen terme » considèrent que la formation pourrait être améliorée en encourageant les échanges entre les professionnel-les qui utilisent les outils à la suite de la formation, tandis que c'est le cas de 77% de celles et ceux qui n'ont pas encore utilisé les outils mais prévoient de le faire (graphique 47).

<sup>60</sup> Questionnaire « moyen terme », n=190.

**Graphique 47 – « Selon vous, la formation pourrait être améliorée en encourageant les échanges entre les professionnel·les qui utilisent les outils à la suite de la formation ? », croisé avec le degré d'utilisation des outils**



Lecture : 41% des répondantes qui déclarent utiliser les outils de façon approfondie sont totalement d'accord avec le fait que la formation pourrait être améliorée en encourageant les échanges entre les professionnel·les qui utilisent les outils à la suite de la formation.

Ainsi, les formations DULALA participent à impulser des dynamiques collectives, y compris en dehors des structures, dans la mesure où **elles suscitent des interactions entre des professionnel·les divers·es, en particulier lorsqu'un temps de la formation est alloué à la construction d'un outil**. En ce sens, la volonté de l'association d'encourager les échanges de pratiques entre des personnes ayant été formé·es, via la mise en place d'une plateforme en ligne, semble répondre à un souhait des professionnel·les de partager des expériences ou des conseils dans l'utilisation des outils et la réalisation d'activités plurilingues.

### 3.3.4. Conclusion et recommandations relatives à l'impact 3

Les formations DULALA participent dans certains cas, au-delà d'un changement de représentations et de pratiques des seul·es professionnel·les formé·es, à impulser une dynamique collective autour du plurilinguisme.

Les professionnel·les ayant assisté aux formations se sentent **plus outillé·es non seulement pour défendre les enjeux liés au plurilinguisme dans la structure dans laquelle il·elles exercent, mais aussi pour monter des projets, avec leurs collègues, sur ces questions**. De cette manière, il·elles promeuvent un changement de pratiques et de représentations sur le plurilinguisme dans leur environnement professionnel. Les contenus théoriques et les outils pratiques facilitent l'impulsion de ce

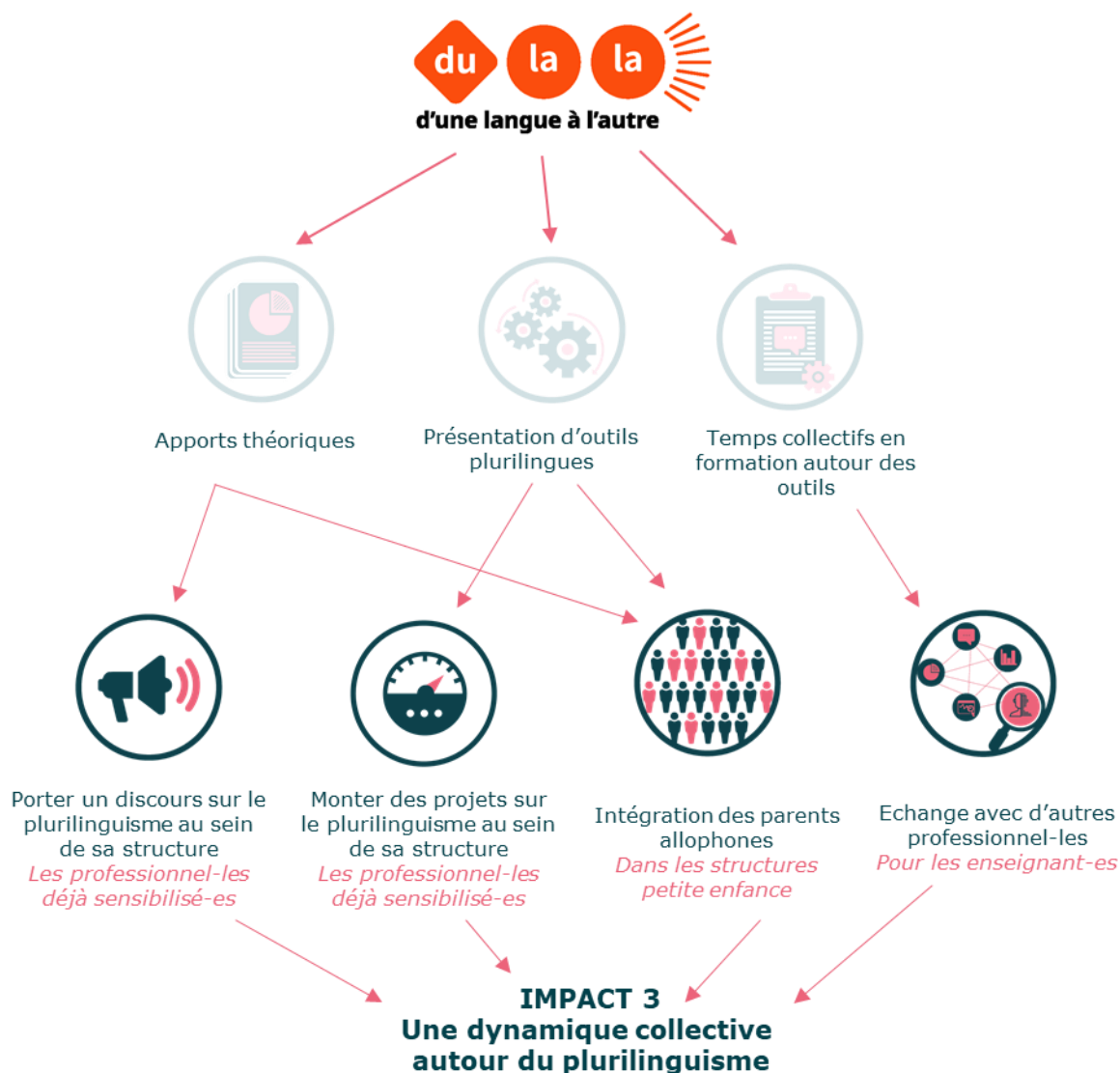
type de projets. Les professionnel·les de l'animation et de la petite enfance, qui semblent rencontrer plus de difficultés à monter des projets dans leurs structures, sont aussi celles et ceux qui souhaiteraient disposer de plus d'arguments pour défendre les enjeux liés au plurilinguisme autour d'eux. Un accent pourrait donc être mis sur cette dimension pour certain·es professionnel·les en particulier, et dans les formations dans lesquelles il apparaît que les professionnel·les ont l'intention de réaliser des projets collectifs autour du plurilinguisme par la suite.

Les professionnel·les sont également amené·es, à la suite des formations DULALA, à **s'intéresser aux environnements linguistiques des enfants, et donc aux langues parlées par les parents**. Si les personnes formées déclarent que les formations DULALA conduisent à considérer plus qu'avant les parents comme des personnes ressources, pour enrichir les activités pédagogiques, on note peu d'évolution au niveau de l'intégration effective des parents aux activités plurilingues. Lorsque les liens s'intensifient entre les professionnel·les et les parents, les outils constituent un support qui permet d'évoquer les langues parlées « à la maison » et qui favorise les échanges.

Les formations sont par ailleurs **un lieu d'échanges entre des professionnel·les exerçant dans des structures diverses**. Pendant les formations, il semble primordial de **conserver le plus possible un temps alloué à la construction effective d'outils**. En effet, des échanges plus approfondis entre professionnel·les semblent avoir lieu à cette occasion, ce qui peut les amener d'une part à gagner en réflexivité sur leurs propres pratiques professionnelles, et d'autre part à dépasser un éventuel sentiment d'incompétence ou d'illégitimité pour mieux faire évoluer leur posture pédagogique. A la suite des formations, le fait de **disposer d'une communauté de professionnel·les formé·es** qui permettrait un échange de pratiques, sur l'appropriation des outils et la réalisation d'activités plurilingues, répond à une attente forte, en particulier de celles et ceux qui ont intégré les outils à leurs pratiques. Cela implique toutefois une réflexion approfondie sur les modalités d'animation d'une telle communauté par DULALA.



**Schéma 3 – IMPACT 3 : La dynamique collective autour du plurilinguisme permise par DULALA**



# 4.

## Conclusion provisoire

Les formations DULALA ont donc trois types d'impacts sociaux :

- Elles agissent d'abord en favorisant la **reconnaissance de la diversité linguistique**. Les participant-es aux formations dépassent en effet leurs préjugés sur le plurilinguisme, notamment celles et ceux qui n'avaient jamais été familiarisé-es à ces enjeux auparavant. Les apports théoriques jouent un rôle majeur pour transformer les perceptions qu'ont les professionnel-les des personnes parlant d'autres langues que le français.
- Les formations DULALA permettent ensuite aux professionnel-les de **développer des pratiques pédagogiques autour du plurilinguisme**. Les outils transmis par DULALA sont des vecteurs majeurs de transformation des pratiques pédagogiques. De fait, les professionnel-les, quel que soit leur niveau de connaissance préalable des enjeux liés au plurilinguisme, se sentent plus en capacité de mobiliser d'autres langues que le français dans le cadre de leurs activités pédagogiques à la suite des formations. De surcroît, grâce aux formations DULALA, les professionnel-les identifient mieux et prennent davantage en compte les situations de plurilinguisme dans leur structure. Les transformations des pratiques des professionnel-les peuvent influencer, de manière indirecte, sur les enfants. Ceux-ci sont davantage exposés à un éveil de la curiosité pour les langues parlées par les autres, et par la valorisation de la maîtrise d'autres langues que le français, quelle que soit la langue considérée.
- Les formations DULALA favorisent enfin la **mise en place d'une dynamique collective autour du plurilinguisme**. En effet, dans certains cas, les formations DULALA permettent aux professionnel-les de se sentir plus outillé-es non seulement pour défendre les enjeux liés au plurilinguisme dans la structure dans laquelle il-elles exercent, mais aussi pour monter des projets,

avec leurs collègues, portant sur ces thématiques. Ce faisant, ils deviennent acteur-rices de la promotion d'un changement de pratiques et de représentations sur le plurilinguisme. Au-delà de la mise en place de projet collectifs avec leurs collègues, les professionnel-les formé-es intègrent le plurilinguisme dans l'environnement de leur structure professionnelle en s'intéressant davantage aux contextes linguistiques dans lesquels évoluent les enfants et aux langues parlées par les parents. De ce point de vue, les formations DULALA jouent un rôle dans l'inclusion de chacune et dans la promotion du vivre ensemble, respectant l'ensemble des origines et des identités.

Ces différents impacts sont notamment permis par :

- La **qualité et la très grande accessibilité des contenus théoriques des formations** développées par DULALA à des publics diversifiés.
- La **qualité des outils proposés et co-construits** et l'adaptation des outils aux caractéristiques des professionnels présents (adaptation selon l'âge des enfants auxquels ils s'adressent). En effet, les formatrices privilégient des présentations approfondies d'outils adaptés aux différents contextes (par exemple, le kamishibai plurilingue et la biographie langagière pour les enseignant-es, et la boîte à histoires et les comptines et albums jeunesse pour les professionnel-les de la petite enfance).

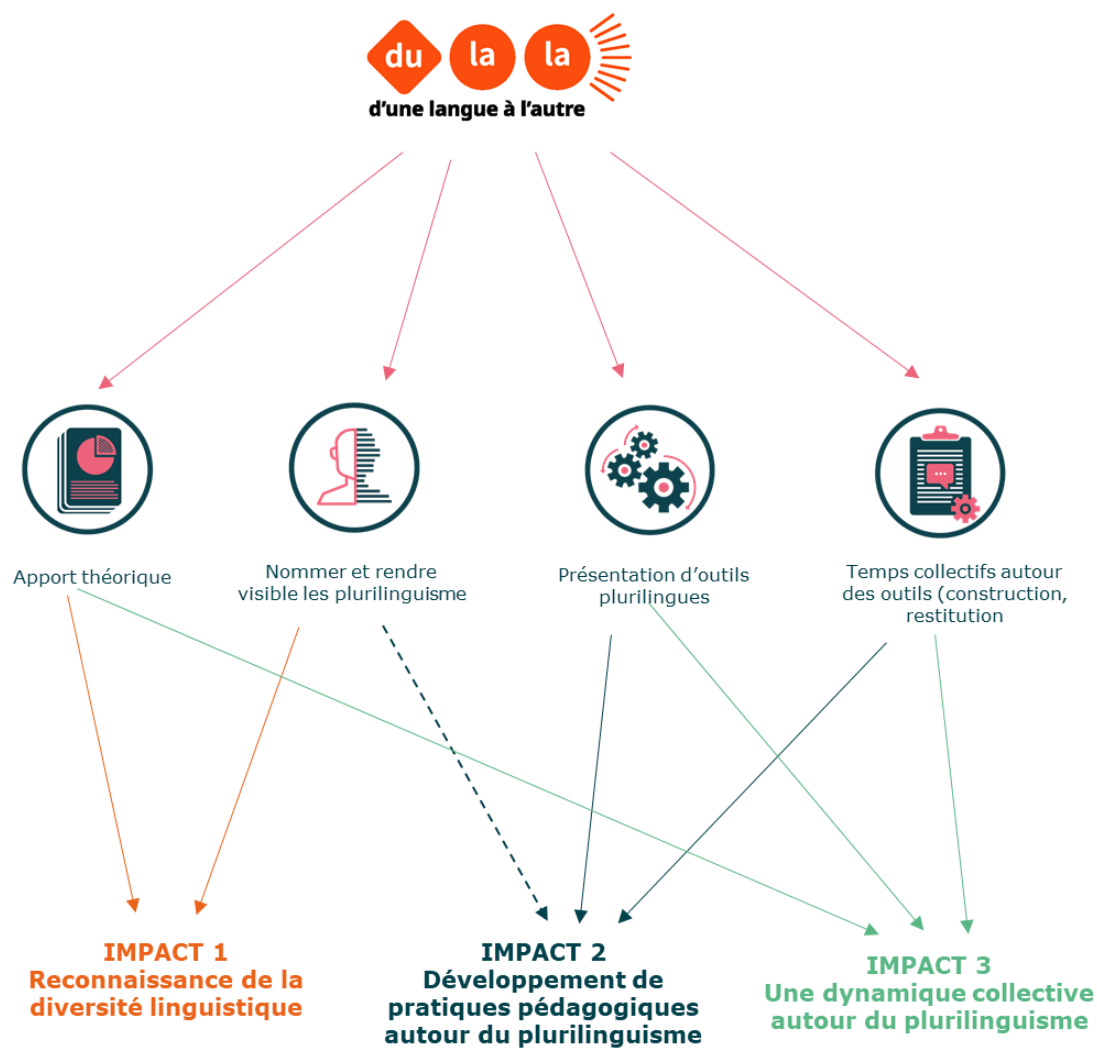
Nous formulons cinq types de recommandations :

- Concernant **d'abord les profils des personnes formées**. L'évaluation invite à poursuivre les formations auprès de personnes non sensibilisées auparavant qui semblent être les plus transformées autant dans leurs représentations que dans leurs pratiques par les formations. Or les personnes non sensibilisées en amont sont le plus souvent celles qui viennent en équipe et qui sont contraintes à venir dans le cadre professionnel.
- Concernant ensuite **le contenu « (a-)politique » des formations**. L'évaluation montre que si les représentations sur le plurilinguisme évoluent, les participant-es ont néanmoins des difficultés à se reconnaître comme étant eux-mêmes porteurs de préjugés avant d'entrer en formation. Cela révèle l'approche adoptée dans les formations qui tend davantage à valoriser le plurilinguisme qu'à déconstruire directement les préjugés potentiellement discriminatoires des participant-es. Si une ambition de DULALA était d'agir plus frontalement sur les comportements discriminatoires en contexte professionnel, cela supposerait d'adapter certaines formations en développant une approche portant plus directement sur la déconstruction des préjugés portés individuellement et collectivement. Ajouter une dimension plus « politique » aux formations permettrait par ailleurs d'outiller les professionnel-les qui se trouvent parfois à court d'arguments pour défendre la mise en place d'un projet plurilingue dans leur structure. Une dimension « plaidoyer » pourrait ainsi enrichir les formations, en particulier pour celles et ceux qui ont le plus de mal à mettre en place des projets collectifs liés au plurilinguisme. Ce sont en effet celles et ceux qui disent le plus qu'ils manquent d'arguments pour défendre les enjeux liés au plurilinguisme.
- Concernant **la durée des formations**, il semble que l'utilisation large des outils transmis par DULALA aux professionnel-les s'explique par la façon dont ils ont été pensés et conçus, mais aussi par la façon dont ils sont présenté-es par les formateur-rices de l'association. En l'occurrence, plus la formation est longue (un jour ou plus) et plus les outils sont présentés de façon approfondie,

plus ces derniers sont utilisés par les participant-es. L'évaluation invite donc à une vigilance particulière sur le contenu des formations en ligne et sur l'appropriation des outils, par ce biais, par les professionnel-les qui y participeront.

- Concernant **l'appropriation des outils et leur utilisation dans le temps long**, il semble primordial de conserver – voir d'allonger – le temps alloué à la construction d'outils en cours de formation. En effet, des échanges plus approfondis entre professionnel-les semblent avoir lieu à cette occasion. Cela peut renforcer leur réflexivité sur leurs propres pratiques professionnelles, et faciliter le dépassement d'un éventuel sentiment d'incompétence ou d'illégitimité pour mener des actions plurilingues. Le fait de mettre en place, à la suite des formations, **une communauté de professionnel-les formé-es** permettrait de prolonger ces échanges de pratiques dans le temps long. L'animation d'une telle communauté répond à une attente forte, en particulier de celles et ceux qui ont intégré les outils à leurs pratiques. Cela implique toutefois une réflexion approfondie sur les modalités d'animation d'une telle communauté par DULALA.
- Enfin, concernant **l'analyse des freins à l'utilisation des outils et à la transformation des pratiques pédagogiques**, si l'évaluation permet d'identifier le manque de temps comme principal obstacle à l'appropriation des outils par les professionnel-les formé-es, une enquête qualitative dans les structures professionnelles permettrait non seulement de mieux comprendre les freins à l'évolution des pratiques pédagogiques mais aussi les leviers qui existent pour les lever.

#### Schéma 4 – Les impacts sociaux des formations DULALA



# 5.

## Bibliographie

CARRASCO PEREA Encarnaciòn et PICCARDO Enrica, « Plurilinguisme, cultures et identités : la construction du savoir-être chez l'enseignant », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 2009, n° 39, p. 19-42.

COSTE Daniel, « La notion de compétence plurilingue » dans *Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, Paris, Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche, 2011.

COUËTOUX-JUNGMAN Francine, WENDLAND Jacqueline, AIDANE Elisabeth, RABAIN Didier, PLAZA Monique et LECUYER Roger, « Bilinguisme, plurilinguisme et petite enfance. Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », *Médecine & Hygiène*, 2010, vol. 22.

CUMMINS Jim, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS Jim et EARLY Margaret, *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, s.l., Trentham Books, 2011.

DALGALIAN Gilbert, *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation plurilingue*, Paris, L'Harmattan, 2000.

DEPREZ Christine, *Les enfants bilingues : langues et familles*, s.l., 2008.

DEPREZ Christine, « Evolution du bilinguisme familial en France », *Le français aujourd'hui*, 2003, n° 143.

DI Charles, « Rudesse et richesse de la migration », *VST - Vie sociale et traitements*, 2013, n° 120, p. 52-58.

DI Charles, « Le mutisme sélectif, expression du clivage entre deux cultures », *Soins Pédiatrie / Puériculture*, 2009, n° 250, p. 26-29.

DUVERGER Jean, « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues. (ou les apports possibles des DNL en matière d’interculturalité) », *Tréma*, 2008, n° 30, p. 31-38.

FILHON Alexandra, « Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et concurrences », *Annales de démographie historique*, 2010, n° 119.

GADET Françoise et VARRO Gabrielle, « Le “scandale” du bilinguisme », *Langage et société*, 2006, n° 116.

GARCIA Nuria, « State Tradition, Language, and Education Policies in France » dans *State Traditions and Language Regimes*, Canada, McGill-Queen’s Press - MQUP, 2015.

HARGUINDEGUY Jean-Baptiste et COLE Alistair, « La politique linguistique de la France à l’épreuve des revendications ethnoterritoriales », *Revue française de science politique*, 2009, n° 59.

KLINKENBERG Jean-Marie, *La langue dans la cité. Vivre et penser l’équité culturelle*, Bruxelles, Impressions nouvelles, 2015.

LAHIRE Bernard, *Enfances de classe*, Paris, Seuil, 2019.

LEBRUN Monique, « Un enseignement du français revisité par la perspective interculturelle », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2008, vol. 42, n° 1, p. 71-81.

MIGUEL ADDISU Véronique et MAIRE SANDOZ Marie-Odile, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ? », *Repères*, 2015, n° 52.

ZIROTTI Jean-Pierre, « Enjeux sociaux du bilinguisme à l’école », *Langage et société*, 2006, n° 116.

agence**phare**