
Au-delà de la formation d'ATSEM à l'accueil de la diversité linguistique : valorisation et empowerment ?

Cyril Trimaille et Diana-Lee Simon



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/14132>

DOI : 10.4000/11qaj

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Cyril Trimaille et Diana-Lee Simon, « Au-delà de la formation d'ATSEM à l'accueil de la diversité linguistique : valorisation et empowerment ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 22-2 | 2024, mis en ligne le 25 mai 2024, consulté le 03 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/14132> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/11qaj>

Ce document a été généré automatiquement le 3 juin 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Au-delà de la formation d'ATSEM à l'accueil de la diversité linguistique : valorisation et empowerment ?

Cyril Trimaille et Diana-Lee Simon

Introduction

- 1 Parallèlement et en complément de la recherche en sociolinguistique et didactique du plurilinguisme ou des approches plurielles, nous nous attachons, au Lidilem¹, à diffuser les connaissances issues de la recherche auprès d'acteurs et d'actrices de terrain. Les formations dispensées dans ce cadre s'adressent le plus souvent à des enseignant.es ou à des cadres de l'Éducation Nationale en France (conseillers et conseillères pédagogiques, inspecteur.rices, CASNAV²); nous avons également été amenées à intervenir dans d'autres contextes et pour différentes institutions, par exemple, pour des éducatrices de la Protection Judiciaire de la Jeunesse et des associations comme CLIVE (Centre de Liaison et d'Information Voyage École). Dans cette contribution, nous rendrons compte d'une action de formation conduite en équipe³ auprès d'un public d'ATSEM, c'est-à-dire d'Agentes Territoriales Spécialisées des écoles maternelles⁴, des personnels de la fonction publique territoriale qui collaborent avec les enseignant.es à l'école maternelle. Après avoir évoqué le contexte de la demande de formation, nous apporterons quelques informations sur le public des ATSEM. Ensuite, les choix et les contenus de formations seront présentés ainsi que le film *Les langues reliées*, documentaire que nous avons utilisé comme ressource centrale. Enfin, nous nous intéresserons à la réception de la formation par des participantes et aux prolongements envisagés.

Contexte de la formation

- 2 C'est au nom du Lidilem que nous avons répondu à un appel d'offres de la Direction Éducation Jeunesse de la Ville de Grenoble pour former sur le thème du « multilinguisme » des ATSEM travaillant (majoritairement) dans des écoles situées dans des quartiers dits « Politique de la ville » (Ville de Grenoble, 2021). Ces établissements correspondent souvent, du point de vue de l'Éducation Nationale, à des écoles en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP ou REP+). Le cahier des charges stipulait que beaucoup des enfants scolarisés dans ces écoles sont « issus de familles nouvellement arrivées en France ou non francophones » et qu'à ce titre leurs « difficultés à s'exprimer, à comprendre et à communiquer avec les autres sont souvent renforcées par un déficit de stimulation langagière au sein du foyer, que ce soit dans la langue maternelle des enfants ou en français » (2021, p. 2). S'inscrivant dans une offre plus globale de formation dont le but déclaré est « de combattre les inégalités langagières en développant et en stimulant le langage des enfants », la formation avait donc pour objectif général « de stimuler le langage des enfants » qui entrent en petite section ou en toute petite section de maternelle, et, pour ce faire, de « former les agents afin qu'ils s'approprient les bonnes pratiques à utiliser lors des différents temps périscolaires (et scolaires pour les ATSEM) » (Ville de Grenoble, 2021, p. 2).
- 3 En ce qui concerne la formulation de la demande de formation, et malgré la prégnance de représentations tendant vers une perception encore « déficitaire » (Lambert, 2022) des compétences linguistiques, on peut toutefois noter une évolution positive. Si la demande de la Communauté urbaine de Strasbourg évoquée par Young (2013) concernait des moyens de communiquer avec les « élèves non francophones », celle de la Ville de Grenoble appelle à une formation sur le « multilinguisme » dont le premier objectif spécifique est de « valoriser et promouvoir les langues parlées en famille, afin de promouvoir l'acquisition d'autres compétences linguistiques » (Ville de Grenoble, 2021, p. 3). Cette dernière formulation nous semble refléter un effet positif des évolutions réglementaires et de la façon dont sont considérées aujourd'hui les langues minoritaires et le plurilinguisme dans l'Éducation Nationale (MEN, 2013 ; MEN, 2021). Les autres objectifs déclarés étaient les suivants : « Connaître et appréhender les différentes façons d'expression de 0 à 4 ans ; savoir développer le plurilinguisme à travers les 5 sens : l'ouïe, le goût, le toucher, la vue, l'odorat ; élaborer lors de la formation des outils de communication simples (...) ». En prenant en compte ces demandes et les fortes contraintes temporelles qui caractérisent le public, nous avons formulé une offre de formation de neuf heures avec les objectifs suivants :
 - Valoriser et promouvoir les langues parlées en famille afin de favoriser le développement langagier et l'acquisition d'autres compétences linguistiques.
 - Amener les stagiaires à avoir conscience de l'importance de la langue maternelle/familiale dans le développement langagier, cognitif et socio-affectif des enfants, notamment de toute petite section.
 - Amener les stagiaires à connaître et trouver des ressources permettant de développer leurs connaissances dans les domaines du développement langagier de l'enfant et du multilinguisme/plurilinguisme.
 - Fournir aux stagiaires des outils favorisant la communication avec des élèves et familles allophones (en situation exolingue).

- 4 En raison de difficultés organisationnelles, principalement liées aux emplois du temps des ATSEM, les sessions de formation qui devaient être déployées au plus tard au printemps 2022 ont pu finalement être organisées pendant les premiers et derniers jours des vacances scolaires d'été, pendant lesquels les ATSEM sont généralement chargées du « grand ménage » dans les écoles, survivance de leur statut de « femmes de service » qui a pourtant bien évolué.

Le public des ATSEM : spécificités et attentes

Aperçu du statut/rôle de ces personnels

- 5 Depuis une trentaine d'années, le statut, le rôle et les fonctions des ATSEM ne cessent d'évoluer, tant au niveau des textes qu'au niveau de la mise en œuvre de leurs fonctions sur le terrain scolaire. Un retour historique sur les textes officiels de l'Éducation Nationale permet, en partie, d'éclairer les jalons marquants de cette évolution. Malgré le Code de l'éducation, les pratiques effectives, les fonctions et les responsabilités assumées par ces personnels semblent varier considérablement selon les écoles et les équipes éducatives, provoquant parfois des interrogations sur les définitions et les limites de leurs rôles.
- 6 En effet, avant 1992, la désignation « femme de service » caractérisait ces personnels qui s'occupaient principalement de l'hygiène des enfants et des tâches de ménage à l'école. Un vrai statut d'ATSEM leur est accordé à partir de 1992. Elles sont dès lors recrutées par concours et CAP « Petite enfance »⁵, comme personnel territorial de catégorie C, et à ce titre, elles « participent à la communauté éducative ». Cette formalisation au niveau du Code de L'Éducation marque une reconnaissance importante de leur inscription comme membres à part entière de la communauté éducative.
- 7 C'est ensuite en 2006 qu'un élargissement de leur domaine d'exercice au rôle éducatif (Garnier, 2016, p. 100) est opéré, leur organisation en binôme avec les enseignants dans les classes impliquant des collaborations. Le rapport établi par l'IGEN en 2017 fait état des fonctions des ATSEM qui évoluent aussi suite à la Réforme des rythmes scolaires (2013) donnant lieu à une forte implication des ATSEM dans les activités périscolaires. Selon ce rapport, les ATSEM, présentes dès l'accueil des enfants le matin et jusqu'à la fin des activités périscolaires ou même après pour le ménage, sont devenues les adultes de référence pour les enfants tout au long de la journée, « tant sur le plan affectif que social » (CSFPT, p. 10). Cette observation appelle la remarque que ces personnels, proches des enfants toute la journée, occupent une place importante dans le processus de leur socialisation et leur acculturation scolaire. Ce rapport qui souligne d'ailleurs la diversité de leurs tâches et leur importance pour le bien-être des enfants, préconise pour ce public, un renforcement de leur formation tout au long de leur carrière, et évoque la nécessité de formations communes enseignants/ATSEM.
- 8 En ce qui concerne l'extension et la diversification de leurs tâches, le *Journal Officiel* du 3 mars 2018 modifie le décret de 1992 (Ministère de l'Intérieur, 2018). Ce document officiel confirme leur appartenance à la communauté éducative pour assister le personnel enseignant. Alors que les tâches d'accueil et d'hygiène des enfants se

maintiennent tout comme la responsabilité pour la propreté des locaux, on relève une extension de leur fonction proprement éducative :

- 9 « [i]ls peuvent participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants et sous la responsabilité de ces derniers. Ils peuvent également assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants à besoins éducatifs particuliers » (Ministère de l'Intérieur, 2018, art.2).
- 10 En outre, ce nouveau texte étend leurs responsabilités à la surveillance des enfants dans les lieux de restauration d'une part, et à l'animation des activités périscolaires de l'autre.

Tâches des ATSEM et amplitude horaire de leur travail (Rapport 2017, Annexe 8, p. 71, source : CDG69, Dossier « Au cœur du métier d'ATSEM »)



- 11 Ces différents jalons constituent un arrière-plan pour mieux lire, interpréter et comprendre les propos des ATSEM recueillis par notre équipe au cours et en aval de leur formation.

Qui sont les ATSEM ?

- 12 La nouveauté et le défi dans cette action de formation a donc été pour nous de travailler avec un public des Agentes Territoriales Spécialisée des écoles maternelles, des femmes (à 99,6 %), qui ont rarement un niveau de formation universitaire, mais qui jouent un rôle clé dans la socialisation scolaire et le développement langagier des enfants de maternelle (Young, 2013), et aussi un rôle de médiation entre enseignant·es et parents d'élèves. Mais, « même si les Atsem entrent petit à petit dans la lumière », comme l'écrit Montmasson-Michel (2022), elles ont été « longtemps invisibles, car très dominées dans l'espace social de l'école, et restent en position de faiblesse dans les rapports sociaux au travail ».

Leur rôle est donc encore souvent peu reconnu, leur importance souvent sous-estimée, ce qui se traduit par une relative absence de formation à leur destination, à quelques exceptions près : c'est notamment le cas d'une formation inter-catégorielle « Professeures des écoles/ATSEM » organisée dans le Bas-Rhin et d'une action dont rend compte Young (2013).

- 13 Du fait qu'elles travaillent toujours en binôme avec l'enseignant·e et sous la responsabilité de ce·cette dernier·ère, une des difficultés à prendre en compte en formation est qu'elles n'ont pas la main sur les choix didactiques ou pédagogiques, bien qu'elles puissent avoir un rôle de catalyseur, en particulier si les relations enseignant·e-ATSEM sont confiantes et collaboratives. Dans le cas contraire, des tensions et malentendus peuvent nuire à la continuité de l'agir des deux corps d'acteur·rices. C'est

pourquoi, il nous a semblé essentiel de travailler avec les ATSEM des savoirs et des attitudes à même de favoriser une déconstruction de certaines représentations figées sur les compétences langagières, en lien avec l'idéologie monolingue eu égard à la langue de scolarisation et d'ouvrir à un accueil bienveillant des langues familiales des élèves.

Il est important de préciser que la formation était obligatoire pour toutes les ATSEM des écoles en Réseau d'Éducation prioritaire.

Identification des profils, représentations et attentes : questionnaire pré-formation

- 14 Afin de mieux cerner les représentations et les attentes du public, nous avons fait passer un questionnaire à l'ensemble des inscrites quelques semaines avant la formation, auquel 61 personnes ont répondu.

Concernant les profils, représentations et attentes des stagiaires qui se dégagent des réponses aux questionnaires, ce public reflète tout à fait la diversité linguistique d'une grande ville multilingue comme Grenoble car la moitié des répondantes déclarent utiliser plusieurs langues. Cependant, il est intéressant de relever qu'au niveau de leurs représentations, presque la moitié des répondantes (28/60) se considèrent comme monolingues, alors que moins d'un quart seulement se reconnaissent comme bi-plurilingues. Ainsi, on entrevoit un décalage entre les langues qu'elles disent connaître ou utiliser et leurs perceptions de leur plurilinguisme, assez largement sous-estimé.

- 15 Deux questions du questionnaire (1 et 12) tentaient de cerner les attentes des ATSEM concernant les contenus de formation. Sur les 41 ATSEM qui ont fourni une réponse à la première question (« Dans la perspective de cette formation, pourriez-vous nous dire ce qui vous aiderait le plus dans votre accueil et accompagnement des enfants ? »), 17 expriment le besoin de moyens de communication avec les tout petits, 5 aimeraient pouvoir prendre en compte les langues des élèves (par exemple en ayant quelques rudiments), et 3 souhaitent connaître des pictogrammes pour pallier les difficultés de communication avec les enfants.

Dans les réponses à la question 12^e, on relève deux attentes prioritaires : d'une part connaître des mots dans les langues des enfants (2,97) et d'autre part se munir d'outils d'animation (2,85) – ce qui est compréhensible vu l'évolution de leur rôle. Plus inattendu pour nous, était d'apprendre leur appétence pour des repères théoriques sur l'acquisition du langage (2,77) et enfin le désir de pouvoir utiliser leurs connaissances dans les langues autres que le français (2,69).

- 16 En conclusion, ces premières informations recueillies font ressortir une demande claire pour une formation ouvrant à la pluralité linguistique et culturelle, qui caractérise ce public même si elle n'est de loin pas pleinement reconnue ou conscientisée. Soulignons également l'intérêt exprimé pour des repères théoriques sur l'acquisition du langage malgré le caractère peu universitaire du public. Ces résultats ont en partie guidé nos choix pour la conception des contenus de la formation.

Contenus de formation

- 17 En ce qui concerne les priorités qui ont présidé aux choix des contenus de la formation, ceux-ci devaient sensibiliser les ATSEM au plurilinguisme des élèves et à ses enjeux d'une part, et leur permettre de prendre conscience de leur propre plurilinguisme souvent peu conscientisé ou valorisé, d'autre part. Ainsi, le travail proposé en formation s'est focalisé sur des savoirs visant à conscientiser et éventuellement à faire évoluer des représentations et des attitudes en vue de favoriser l'accueil bienveillant des langues des élèves. Dans cette optique, une familiarisation avec quelques notions théoriques clés était prioritaire – notamment la distinction langue/langage ; qu'est-ce qu'utiliser une ou des langues ; répertoire verbal et biographie langagière ; compétences plurilingue et pluriculturelle. Ces concepts pivots ont pu être appréhendés à travers le vivant des situations de classe filmées à l'école, facilitant leur compréhension et leur appropriation grâce au film *Les langues reliées* (voir détails ci-dessous), qui a également servi de support pour les activités d'observation et de réflexion. En complément, des activités d'éveil aux langues – biographiques en particulier – menées en atelier ont réussi à engager les participantes de manière personnelle, en les encourageant à s'autoriser à mobiliser pleinement leurs compétences linguistiques plurielles, quelles qu'elles soient, avec les enfants et leurs familles. D'autres outils proposés – comme une introduction à la langue des signes française (LSF) et une série de pictogrammes – ont répondu à leur demande de ressources en élargissant leurs possibilités de communication avec les élèves allophones par ces modes plus visuels. Afin de donner aux ATSEM la possibilité de revoir les contenus de formation, de les explorer et de les approfondir à leur guise, un livret leur a été confié contenant un récapitulatif des notions étudiées, mais aussi des extraits d'articles scientifiques sur l'importance des langues premières/familiales des élèves. Ce livret contenait en outre des textes officiels récents de l'Éducation Nationale, qui préconisent expressément le maintien des langues familiales/d'héritage des élèves, garantissant ainsi l'importance et la légitimité de leur accueil par l'École. Ce fascicule offre enfin une liste de ressources complémentaires pertinentes disponibles en ligne, ainsi qu'un lien et un QR code vers un Padlet où figurent l'ensemble des ressources de la formation⁷.
- 18 Pour introduire ou illustrer la plupart des notions retenues, nous nous sommes donc appuyés sur *Les langues reliées* (Colomban, 2021), un film conçu comme un outil de formation. Ce documentaire a été réalisé par Marie Colomban⁸, de l'association Images Solidaires (devenue Azimuts) avec plusieurs buts : documenter la diversité linguistique dans une classe de maternelle « ordinaire » et dans l'environnement urbain de l'école, montrer la mise en œuvre d'activités d'éveil aux langues en maternelle, constituer un support de restitution et de valorisation pour les participantes et un outil de formation d'enseignant·es et d'étudiant·es. L'un des intérêts de ce film pour la formation d'ATSEM est qu'il présente des témoignages de différents actrices et acteurs de la communauté éducative (élèves, enseignante, parents, ATSEM, AESH, femme de ménage...) et du quartier et qu'il montre la participation active de plusieurs ATSEM aux activités d'éveil aux langues.

Réception et effets de la formation

- 19 Malgré des réticences initiales liées au caractère obligatoire de la formation et au calendrier, les ATSEM se sont, dans l'ensemble, montrées enthousiastes et engagées lors des deux journées de formation. A la suite de ces deux sessions, leurs réactions ont été recueillies pour en évaluer l'adéquation, les effets et la réception. D'abord, par des bilans oraux et des évaluations écrites « à chaud », puis en sollicitant les témoignages des personnes qui s'étaient portées volontaires pour participer à un entretien. Au-delà des évaluations écrites recueillies à la fin de la seconde journée (N=84), peu de retours ont été reçus (deux témoignages écrits par courriel) et un entretien collectif (d'environ 1h10) a pu être mené avec l'équipe d'une école, c'est-à-dire trois ATSEM et leur DIRALP (Directrice d'accueils et de loisirs périscolaires qui coordonne le travail des ATSEM et des animateurs périscolaires), donnant lieu à des échanges très intéressants lors de la matinée du 11 avril 2023, en termes de reconnaissance symbolique et matérielle⁹.

Des connaissances sur le bi-plurilinguisme, des outils pour inclure

- 20 Dans leurs évaluations écrites « à chaud », nous posions la question ouverte des apports de la formation aux plans des pratiques et des connaissances. Dans leurs réponses les ATSEM ont pointé le fait que la formation avait remis en question des idées reçues, et, pour beaucoup, leur avait permis de découvrir une définition du bi-plurilinguisme plus conforme à l'état des connaissances sociolinguistiques et donc plus ouverte :

des précisions sur le plurilinguisme permettant de mieux appréhender les enfants et familles dont la langue n'est pas le français (15)¹⁰
je sais maintenant ce qu'est être bilingue (39)
[apprendre] qu'être bilingue n'est pas forcément parler couramment (48)

Au plan des connaissances, la formation leur a aussi permis de prendre conscience (ou a renforcé leurs convictions) de l'importance de la langue première dans le développement langagier des enfants, ce qui était à la fois un élément important de la demande de formation et l'un de nos objectifs prioritaires :

- l'importance des origines et de la langue maternelle (4)
 - l'apprentissage de la LM est essentielle pour l'apprentissage d(es) autre(s) future(s) langues (6)
 - cela renforce notre envie de valoriser les langues maternelles des enfants (12)
 - j'ai appris qu'il faut absolument laisser la langue maternelle entrer à l'école avec l'enfant, pour sa construction (13)
 - prise de conscience de l'importance de la langue maternelle (23)
 - importance de garder sa langue de cœur (26)
 - qu'il est tellement important pour les enfants de les intégrer avec leur langue maternelle (36)
 - je suis confortée dans l'idée qu'accueillir l'enfant dans sa langue et sa différence peut aider (45)
- M (...) moi je me souviens de ce vous avez dit (...) accueillir sa langue c'est accueillir l'enfant, c'est quelque chose qui m'a quand même beaucoup marquée
- S moi j'essaie de faire un truc, je le faisais un peu avant mais je sais que j'y pense depuis la formation, c'est euh le prénom des enfants, vous savez vous avez dit oui bien prononcer son prénom c'est aussi lui laisser son identité

etc., ce qui est vrai, mais y a des prénoms j'arrive pas forcément à les prononcer, enfin je veux dire c'est compliqué (rires) mais j'essaie de faire attention

Les discours de certaines stagiaires font également apparaître que la formation leur a fourni des pistes concrètes favorisant une meilleure inclusion des élèves allophones et/ou plurilingues :

- elle m'a donné des outils pour me permettre de mieux intégrer les enfants (37)
- [la formation] m'a apporté des méthodes et des outils pour m'aider avec le langage à inclure les enfants allophones au mieux en maternelle ; à valoriser le langage maternel de l'enfant, à rassurer l'enfant, à le laisser librement s'exprimer en sa langue (64)

- 21 Ainsi, les participantes ont souligné que la formation avait permis de renforcer et de légitimer des pratiques professionnelles inclusives, mais aussi des intuitions ou des convictions selon lesquelles pour favoriser l'inclusion, il est essentiel d'accueillir les langues des élèves avec bienveillance.

L'École, espace multilingue à reconnaître et à construire

- 22 Il nous semble également que la formation a amené nombre d'ATSEM à appréhender l'École comme un espace social multilingue peuplé d'enfants, de personnels éducatifs et de parents plurilingues disposant de compétences variables et évolutives en français et dans d'autres langues, et à développer une vision assouplie (par rapport à celle d'une idéologie monolingue rigide) en ce qui concerne la place et les fonctions des langues dans cet espace :

A des fois ça peut ... je vois avec J.[élève] dans la classe de [nom de PE], il a terminé dans ma classe parce qu'il était puni il faisait trop de bêtises dans sa classe, il était en crise tu vois, genre il hurlait il était genre non non non et il voulait faire qu'à sa tête (?) en fait tout le monde dit oui il parle 3 mots d'anglais alors qu'il parle quand même très bien anglais (...) du coup je lui ai parlé en anglais pour voir pour essayer de comprendre ce qu'il voulait etc. et en fait ça l'a calmé ça l'a calmé ça l'a apaisé, il a arrêté après il a pu retourner dans sa classe etc. et ça je trouve ça bien. Bon après on va pas faire que ça mais c'est bien quand un enfant qui arrive et qui est tout pas bien tu connais sa langue tu lui parles un petit peu et ça le rassure (...)

Dans cet exemple, l'ATSEM évoque sa mobilisation de l'anglais en vue d'apaiser un enfant ; c'est une langue dans laquelle il se sent suffisamment compétent, et le fait que ce soit l'anglais pourrait laisser à penser que l'espace n'est pas si multilingue que cela, mais ouvert seulement à cette langue hyperdominante dans l'espace social français. Or, ses collègues rapportent d'autres expériences de mobilisation de langues familiales :

D y a beaucoup beaucoup d'enfants, ils parlent pas français ici chez eux S à la maison et le fait qu'ils commencent à parler français avec moi, je suis fier d'eux tu sais quand en milieu d'année ils commencent à nous lâcher quelques mots en français, tu sais je suis fier
M c'est vrai qu'après en plus limité, l'arabe je peux dire deux mots, c'est X. moi le peu de mots que je connais en arabe moi c'est X. / on a une maitresse qui parle arabe et qui justement elle le faisait aux enfants elle leur parlait des

fois en arabe (...)
D ils sont contents quand on parle leur langue

On le voit, cette perception de l'École comme espace multilingue est aussi alimentée par le fait qu'une partie des stagiaires s'est sentie autorisée à mobiliser certains éléments de leurs propres répertoires verbaux, quel que soit leur degré de compétences. Le passage à la langue de l'enfant est rassurant et inclusif.

- 23 Ainsi, on découvre dans quelques déclarations que la formation a contribué à ce que les ATSEM puissent s'autoriser avec confiance à mobiliser leurs langues afin de les mettre au service de leurs gestes professionnels, de leurs relations avec les enfants et parfois aussi avec les parents d'enfants allophones :

M j'avais un enfant, c'était N / bon je parle pas non plus italien, j'ai des origines mais je comprends deux trois mots et euh et des fois je lui disais deux ou trois mots en italien et je voyais que ça le faisait sourire, ça lui faisait euh (...) ça lui faisait et une fois il rentrait de récréation / il m'avait parlé il m'avait dit deux ou trois mots en italien mais c'est vrai que ça l'avait fait sourire

Légitimation et *empowerment*

- 24 Au-delà des connaissances acquises, et des évolutions dans les représentations et les attitudes, il nous a semblé déceler différentes formes de légitimation et d'*empowerment*, qu'à la suite de Cummins et Early (2011), Coste et Cavalli (2014) définissent comme le fait de « mettre en pouvoir », d'« encapaciter », de mettre en « puissance d'agir » (p. 114).

Tout d'abord, dans la relation au sein du binôme éducatif formé par l'ATSEM et l'enseignant.e.

- 25 L'autrice du témoignage suivant met en relation la prise de conscience de l'importance de la L1 des élèves, une conception plus ouverte du plurilinguisme et la possibilité d'échanger d'égale à égale avec son institutrice, en vue d'encourager les parents d'un enfant plurilingue à maintenir l'usage de leur langue parallèlement à son apprentissage du français. *L'empowerment* nous semble se manifester aussi dans le renversement de l'initiative, prise ici par l'ATSEM, qui légitime le maintien de la langue familiale à la maison :

Suite à la formation j'ai pu en discuter avec mon institutrice qui est d'accord avec moi sur le fait que les enfants qui ont une autre langue que le français chez eux continuent à la parler avec leurs parents tout en apprenant le français, ce que nous avons conseillé à un parent dont l'enfant parle Français et espagnol, qui avait peur que ça le gêne dans ses apprentissages.

Dans ma classe j'ai un enfant (3 ans qui vient d'arriver en France) qui ne parle pour le moment que anglais et ses parents aussi. Avec mon enseignante on lui parle en anglais et on lui dit aussi la traduction en français. Avec ses parents on parle anglais, ils essayent de nous parler en français dès qu'ils le peuvent car pour le moment ils vont vivre en France. L'enfant commence à répéter des mots en français quand je lui fais répéter. Je me sers du matériel en guise d'imagier pour qu'il puisse au moins connaître en français les mots d'usage de la classe quand on parle à tous les enfants. S'il ne comprend pas je passe à l'anglais et lui montre l'objet et redis en français. Lorsque l'enfant est triste, je ne lui parle qu'en anglais ce qui le rassure. [écrit réflexif]

Les discours recueillis montrent que pour certaines, leur participation à la formation a contribué à leur légitimation comme actrices à part entière dans l'équipe/communauté éducative en maternelle, notamment aux yeux des enseignant·es.

S la classe elle tient aussi parce qu'on est là, les atsem font partie de l'équipe éducative, on n'est pas là que pour s'occuper des enfants aux toilettes ou les changer. Quand on me demande d'expliquer ce que je fais je dis pour moi je dis qu'on est le bras droit de l'enseignant

M et en plus ici, on va pas se mentir, enfin aucune maitresse, on est plus leur bras droit, elles nous considèrent pas comme des assistantes, c'est vrai

S moi je pense que le métier d'atsem plus ça va plus y a des responsabilités, enfin on compte beaucoup sur les atsem et pas forcément pour des tâches qui sont censées être les nôtres

Certaines thématisent aussi une aptitude à jouer un rôle de médiation le cas échéant entre enfants et enseignant·es, et entre enseignant·es et parents pour un fonctionnement fluide de la communication.

- 26 Plusieurs ont également indiqué que les connaissances acquises lors de la formation leur avaient fourni des arguments contre les discours de l'idéologie monolingue, notamment grâce à une connaissance de l'évolution des orientations règlementaires (Éduscol, 2012 ; MEN, 2013 ; MEN, 2021) :

- des pistes pour faire face aux gens qui ne veulent pas que l'on parle la langue de l'enfant (3)
- la théorie vue en formation me permettra d'argumenter face aux personnes récalcitrantes (6)
- avoir des arguments à présenter aux parents pour encourager la lecture dans leur langue, etc. (12)

Ces arguments s'avèrent utiles dans la mesure où le changement des représentations sociales du bi-plurilinguisme n'a sans doute pas suivi les récentes évolutions règlementaires. Ainsi, plusieurs ATSEM ont témoigné du fait que certain·es professeur·es des écoles n'avaient pas connaissance des résultats de la recherche sur le bi-plurilinguisme et de leur prise en compte règlementaire. Si nous avons relevé dans ces retours un sentiment de valorisation de leur activité professionnelle grâce à la formation, on sent poindre aussi une forme de frustration et de questionnement que l'on pourrait résumer ainsi : à quoi bon être formée à l'accueil et au plurilinguisme si les professeur·es des écoles avec qui nous travaillons ne le sont pas aussi ?

- insister auprès de l'Éducation Nationale pour inviter les enseignants à faire cette formation (39)
- je pense que cette formation serait très bien pour les institutrices et les directeurs d'école (22)

Ces témoignages, qui soulignent en creux des lacunes dans la formation de certain·es enseignant·es, font émerger simultanément l'urgente nécessité d'une formation complémentaire.

- 27 Des retombées de la formation en termes d'ouverture au plurilinguisme et d'autorisation à recourir à d'autres langues, dotent les ATSEM de ressources précieuses pour communiquer tout en instaurant un climat de confiance bénéfique dans la classe :

Je peux déjà vous dire que la formation m'a beaucoup apporté de clefs pour mieux comprendre les enfants allophones. Je parle quelquefois en anglais avec quelques enfants pour expliquer certaines consignes. Cela m'a aussi

permis (...) de chercher quelques mots sur google en turc avec ma collègue. Cela m'aide beaucoup pour créer un vrai climat de confiance avec l'enfant et la famille. [écrit réflexif]

Cette ATSEM affirme avoir gagné en connaissances sur le plurilinguisme, en confiance et légitimité pour utiliser d'autres langues avec les enfants et pour s'adresser aux parents, en engagement actif pour chercher et se saisir d'outils numériques pour faciliter la communication. Finalement elle prend conscience de sa capacité à créer un climat de confiance. Ses réactions traduisent clairement un phénomène d'*empowerment* (Cummins et Early, 2011).

Prolongements et conclusion

- 28 Pour conclure, soulignons quelques points forts révélés par l'action de formation qui justifient les choix retenus pour sa conception et encourageant à soutenir sa diffusion auprès d'autres acteur·rices de la communauté éducative, dont les enseignant·es.

Évoquons brièvement d'abord une série d'initiatives venant prolonger la formation des ATSEM. À la demande de la ville de Grenoble, l'équipe de formatrices et de formateurs a accompagné en octobre 2022 l'organisation d'une manifestation nommée « semaine sans écran » dans une école en Réseau d'Éducation prioritaire renforcé. Orientée autour du multilinguisme et de la diversité linguistique, cette manifestation a débouché sur une exposition de photos de familles combinées à des activités d'éveil aux langues : à noter qu'une activité biographique mise en œuvre par des ATSEM, a été conçue pour favoriser des interactions parents/enfants.

- 29 Toujours en octobre, la Direction Éducation Jeunesse nous a en outre demandé de concevoir une matinée d'animation scientifique destinée à toutes les ASTEM de la ville et nous avons répondu positivement à la commande d'une formation de sensibilisation au multilinguisme destinée à une quarantaine de DIRALP, commande qui s'est concrétisée par deux journées fin 2022.

Enfin, pour conclure ce cycle de formation, une demi-journée de rencontre (11 avril 2023) a été organisée pour toutes et tous les ATSEM et les DIRALP. À cette occasion, Marie-Claire Simonin et Nathalie Thamin¹¹, deux collègues de l'Université de Franche-Comté, sont intervenues pour partager leur expérience scientifique et de terrain, leurs outils, ressources et avancées. A cette occasion, les ATSEM se sont saisies d'un temps d'échange qu'il nous avait semblé crucial d'organiser.

- 30 Pour conclure, certaines réflexions qui émergent méritent d'être soulignées. Les ATSEM sont de toute évidence au cœur d'un réseau d'actrices et d'acteurs éducatifs où elles tissent des liens sociaux précieux : avec les enfants directement, avec leurs enseignantes de référence, avec des parents, assurant parfois un rôle de médiation relationnelle (Coste et Cavalli, 2014 : 114) qui permet, par l'entremise des langues, de réduire les écarts, d'œuvrer aux rapprochements et à l'inclusion. À ce titre, ce sont des actrices qui contribuent à configurer la réalité sociale et à façonner l'inclusivité de l'École. Nul doute alors que leur formation est cruciale, tout comme celle si vivement souhaitée pour leurs enseignantes. À ce sujet, les textes officiels, les témoignages recueillis et analysés, ainsi que le point de vue des auteur·rices de cet article convergent concernant la nécessité de former au mieux ces acteur·rices. Plus précisément, la proposition de formation que nous appelons de nos vœux est celle d'une formation commune ATSEM-enseignant·es qui permettrait de mettre en relation, en dialogue, en

synergie ces deux corps de professionnel.les autour d'un projet social commun de plurilinguisme inclusif. Comme nous l'avons vu, la formation dispensée semble avoir eu un impact dynamisant sur les ATSEM pour assumer leurs fonctions complexes avec une confiance accrue dans l'importance et la légitimité de leur action. Elle aurait, en outre, fourni à une majorité d'entre elles des connaissances, des outils didactiques et pédagogiques adéquats et leur aurait conféré l'autorisation libératrice de mobiliser leurs compétences dans leurs langues. Et si ce type d'*empowerment* généré par la sensibilisation à l'importance de la diversité linguistique et du plurilinguisme (Cummins et Early, 2011 ; Coste et Cavalli, 2014) devenait le moteur d'une large transformation de la communauté éducative ?

BIBLIOGRAPHIE

- Colomban, M. (Réalisatrice). (2021). *Les langues reliées* [documentaire]. Associations Images solidaires et Azimut en ligne à : <https://vimeo.com/644438593>
- Coste, D. et Cavalli, M. (2014). Extension du domaine de la médiation, *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation* – 1 1-2, 101-117. <https://doi.org/10.7358/lcm-2014-0102-cost>.
- CSFPT - Conseil Supérieur de la Fonction Publique Territoriale (2017). *Rapport ATSEM*. https://www.csfpt.org/sites/default/files/35_-_rapport_atsem.pdf.
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent : Trentham Books.
- Éduscol (2012, septembre). *Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française*. <http://eduscol.education.fr/CASNAV> ; <https://eduscol.education.fr/document/21364/>
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.garni.2016.01>.
- Garnier, P. (2010). Coéduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations. Dans S. Rayna (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p. 119-126). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.scheu.2010.01.0119>
- Garnier, P. (2008). 4. Des « relais » entre école et familles : les atsem. Dans M. Kherroubi (éd.), *Des parents dans l'école* (pp. 139-178). Toulouse : Érès.
- Krüger, A.-B., Thamin, N. et Simonin M.-C. (CASNAV de l'Académie de Besançon) (2019). BILEM (Bilinguisme en maternelle et au cycle 2). Ressources pour l'accompagnement des élèves, des familles et des professionnels de l'éducation. <http://bilem.ac-besancon.fr/>
- Lambert, P. (2022). Bernstein versus Labov : vers un dépassement de la « controverse ». Communication à la *Journées d'étude « Langage et inégalités scolaires et sociales »*, Escol Paris 8, Novembre 2022, Paris, France.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013). Loi N° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'école de la République. <https://www.education.gouv.fr/>

loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618

Ministère de l'Éducation Nationale (2017). Rapport IGEN-IGA (2017) n° 2017-068, juillet. Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM). <https://www.education.gouv.fr/media/13466/>

Ministère de l'Éducation Nationale (2021). Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, n° 25 du 24 juin 2021. *Ecole maternelle. Programme d'enseignement : modification*. NOR : MENE2116550A. Arrêté du 2-6-2021 - JO du 17-6-2021. MENJS - DGESCO C1-3. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm>

Ministère de l'intérieur (2018). Journal Officiel de la République française : Décret no 2018-152 du 1er mars 2018 portant diverses dispositions statutaires relatives aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles. https://www.legifrance.gouv.fr/download/pdf?id=5HcEwxviEc5pUP66IQhBR5qORfLSKk_h8QsSb2xnj8Y.

Montmasson-Michel, F. (2022). *Lumière sur les Atsem, ces actrices de l'ombre des écoles maternelles*. *The Conversation*, <https://theconversation.com/lumiere-sur-les-atsem-ces-actrices-de-lombre-des-ecoles-maternelles-163823>.

Simonin, M.-C. et Thamin N. (2018). Recherche collaborative à l'école maternelle et socialisation plurilingue. *Diversité*, 192. 131-136. DOI : <https://doi.org/10.3406/diver.2018.4712>

Thamin, N. (2020). Co-construire des pratiques professionnelles en contexte de maternelle : formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme. *Recherches et applications*, (67), 111-121. <https://www.fdlm.org/supplements/recherches-et-applications/recherches-et-applications-n67/>

Ville de Grenoble (2021). *Cahier des charges Formation. Thème Le multilinguisme*. Appel d'offres inédit.

Young, A. (2013). Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle. Dans C. Hélot (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p. 195-224). Toulouse : Érès.

NOTES

1. Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles
 2. Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs.
 3. La conception et l'animation de la formation sont le fruit d'un travail d'équipe de membres du Lidilem : Stéphanie Galligani, Jean-Luc Vidalenc et Beatriz Villa et les auteur-rices de cet article.
 4. Les ATSEM étant à plus de 99 % des femmes (CSFPT, 2017), nous optons délibérément pour l'utilisation du féminin générique les concernant.
 5. On notera que cette qualification spécifique s'intitule ensuite « » Accompagnant éducatif Petite enfance », ce qui reflète davantage l'inscription dans la communauté éducative.
 6. « Pour compléter votre réponse à la première question, pourriez-vous nous dire ce qui vous aiderait le plus dans votre accueil et accompagnement des enfants, particulièrement de toute petite section, parmi les propositions dans le tableau suivant ? ».
- Réponse 1 =cela ne servirait à rien ; 2 =cela ne m'aiderait pas beaucoup ; 3 =cela m'aiderait ; 4 =cela m'aiderait vraiment beaucoup (moyenne des notes obtenues par chaque proposition, score max = 4).

7. <https://padlet.com/cyrltrimaille/formation-ville-de-grenoble-ressources-sur-le-plurilinguisme-t7y2z2yqni6u9wc>

8. Dans le cadre du projet Dodili – *Documenter la Diversité Linguistiques en Images*, projet de recherche-action-création soutenu par la SFR Création de l'Université Grenoble Alpes en 2019. Le film ne rend pas compte d'une expérimentation didactique, mais s'appuie sur l'observation d'initiatives et d'actions d'une professeure des écoles personnellement engagée dans une démarche concrète d'accueil inclusif, et mettant en œuvre ses activités de type Éveil aux langues en s'appuyant notamment sur l'accueil des langues familiales des élèves.

9. Ainsi, lors de la session de clôture de la formation, plusieurs ATSEM ont pris la parole en présence du directeur de la Direction Éducation Jeunesse de la Ville de Grenoble pour revendiquer un passage de la catégorie C de la fonction publique vers la catégorie B, c'est-à-dire une revalorisation de leur statut.

10. Les citations des ATSEM suivies d'un nombre entre parenthèses correspondent à des extraits des évaluations écrites qu'elles ont produites à la fin de la formation. Celles précédées d'une lettre majuscule sont tirées d'entretiens. Enfin, nous précisons en fin de citation celles issues d'écrits réflexifs envoyés par courriel.

11. Titre de la conférence : « Parents, ATSEM, Enseignant.e.s : leurs relations en contexte plurilingue ». (Voir aussi Simonin et Thamin, 2018 ; Thamin, 2020).

RÉSUMÉS

Cette contribution concerne la diffusion de connaissances issues de la recherche aux acteurs et actrices du terrain en contexte scolaire français. En réponse à un appel d'offres formulé par la Ville de Grenoble, une action de formation / sensibilisation aux enjeux du multi/plurilinguisme à l'école maternelle, a été conduite par une équipe du Lidilem auprès d'un public ATSEM (Agentes Territoriales Spécialisées des écoles maternelles) qui collaborent avec les enseignant.es – public ayant un rôle social primordial dans la socialisation langagière des tout-petits, mais dont le travail est peu documenté par la recherche. L'objectif de la formation était de « valoriser les langues familiales des élèves, afin de promouvoir l'acquisition d'autres compétences linguistiques ». Une formation de 9 heures a été dispensée qui visait à partager des connaissances clé en sociolinguistique et didactique du plurilinguisme, permettant de légitimer et d'encourager l'accueil bienveillant du plurilinguisme et des langues familiales des élèves et de leurs parents. La formation s'appuyait notamment sur un film documentaire, *Les langues reliées*, qui a servi de support pour les contenus théoriques, et sur des activités, souvent biographiques, inspirées de la démarche éveil aux langues et menées en ateliers. Les évaluations collectées sous formes d'écrits post-formation et d'un entretien collectif, montrent que la formation a non seulement fourni à la plupart des ATSEM des outils théoriques et concrets, mais a également provoqué chez elles une prise de conscience de l'utilité/nécessité de mobiliser les langues de leurs répertoires dans leurs interactions avec élèves, parents et enseignants et au-delà, de se sentir autorisées à le faire, d'où une valorisation de leur rôle sous forme d'*empowerment*.

This contribution focuses on the sharing of knowledge from research with actors and actresses in the field within a French school context. In response to a call for tender from the Municipality of Grenoble, a training session aimed at developing awareness about the social importance of multi/plurilingualism at nursery school was conducted by a team of researchers from the Lidilem

laboratory for a category of pre-primary staff in France called ATSEM- Agentes Territoriales Spécialisées des écoles maternelles (Municipal staff who assist nursery school teachers in the classroom). The latter play a vital role in the language socialisation of tiny tots, but little research exists in this area. The aim of the training session was to « valorise the children's home languages in order to enhance the acquisition of other language skills ». A 9-hour training session designed to share key knowledge from the fields of sociolinguistics and didactics of plurilingualism was carried out, enabling legitimization, encouragement and a welcoming of plurilingualism and home/family languages of pupils and their parents. The training session was based on a documentary film titled: *Les langues reliées (linking languages)* which provided theoretical input, and included Language Awareness activities -especially biographical ones- carried out in the form of workshops. The assessment in the form of written statements and a group interview post-training, shows that the training session not only provided most of the ATSEMS with theoretical and concrete knowledge and tools, but provoked acute awareness of the importance/necessity of mobilising the languages of their repertoires in their interactions with pupils, parents and teachers, and furthermore reinforced the feeling of being authorised to do so, thus empowering them and valorising their role.

INDEX

Mots-clés : Formation, Sensibilisation au plurilinguisme, Éveil aux langues, ATSEM, Empowerment

Keywords : Training non teaching educational staff; raising awareness of multilingualism; language awareness; nursery school teacher assistants; empowerment.

AUTEURS

CYRIL TRIMAILLE

Univ. Grenoble Alpes, Lidilem, 38000 Grenoble, France

Univ. Bordeaux Montaigne, CNRS, CLLE UMR 5263, Pessac, France

Cyril Trimaille est enseignant-chercheur en sociolinguistique, membre du laboratoire Lidilem à l'Université Grenoble Alpes et actuellement en délégation au laboratoire CLLE Bordeaux-Montaigne. Ses recherches portent principalement sur l'hétérogénéité des ressources et des pratiques langagières, le plurilinguisme et les idéologies du langage. Il est spécialiste des pratiques langagières juvéniles et de leur rôle dans la socialisation langagière l'adolescente.
cyril.trimaille[at]univ-grenoble-alpes.fr

DIANA-LEE SIMON

Univ. Grenoble Alpes, Lidilem, 38000 Grenoble, France

Diana-Lee Simon est enseignant-chercheur émérite en didactique des langues et plurilinguisme, membre du laboratoire Lidilem à l'Université Grenoble Alpes. Ses recherches portent sur la didactique du plurilinguisme en contexte scolaire et la formation des enseignants de langues au plurilinguisme.

diana-lee.simon[at]univ-grenoble-alpes.fr