



## La place des animateurs/accompagnateurs dans la dynamique des interactions et des apprentissages informels lors d'échanges scolaires franco-allemands en école primaire.

Christiane Montandon, Valérie Melin

---

### Résumé

Français / English

Dans le cadre d'une recherche binationale et dans une perspective ethnographique, nous avons procédé pendant trois ans au recueil des données filmées sur les interactions entre les différents acteurs d'échanges scolaires franco-allemands; cet article explore, lors de la semaine d'échange, la spécificité des interventions des animateurs par rapport aux pratiques enseignantes: la comparaison entre deux terrains permet de mettre en évidence des stratégies diversifiées de leur part pour créer transitions et intrications entre apprentissages formels et informels. Leur positionnement et leurs différences statutaires par rapport aux enseignants leur permettent de remplir une fonction de médiateur propre à initier de nouveaux types de communications et de rapports aux autres en offrant l'occasion de partager des activités lors de situations inédites pour l'un ou l'autre groupe national.

Within the context of a bi-national research subsidized by OFAJ, following an ethnographical approach, we spent three years to collect data on film about interactions between the various actors of exchanges in which were involved French and German students; this article tries to find out what specific part group leaders played during the exchanges and in what ways their activities were different from the teachers' practices. As we compared two research fields, we were able to point out that group leaders made varied plans in order to link and combine formal and informal education. The way they behave as professionals and the interesting condition they are in give them opportunities to use cross-cultural experience to create and explore new types of communication and relationships by sharing activities in situations that both national groups are not used to.

---

## Entrées d'index

**Mots clés :** expérience interculturelle, cadre contenant, combinatoire formel /informel, activités partagées, inter professionnel

**Key words :** cross-cultural experience, holding frame, formal/informal scheme, shared activities, cross professional

---

## Texte intégral

### Introduction

Notre recherche subventionnée par l'Office franco-allemand de la jeunesse, s'inscrit dans les préoccupations de cet organisme centré sur les problématiques de la jeunesse (*Jugendarbeit/ Jugendwerk*) pour en explorer les ressources créatives et gages de mobilité sociale et interculturelle; notre objet de recherche, centré sur les apprentissages informels via les rencontres interculturelles advenues lors des échanges entre des classes d'élèves du primaire, était au départ focalisé sur les interactions entre enfants. Mais peu à peu, notre approche ethnographique alliant des vidéos, des observations participantes et des entretiens individuels et de groupe, nous a conduits à prendre en compte les interactions avec les adultes et à interroger les moments d'intervention des enseignants mais aussi des accompagnateurs dans la dynamique relationnelle entre tous les acteurs. Une telle perspective soulève les enjeux d'une coopération méthodologique et organisationnelle entre chercheurs, praticiens et élèves et vise à concevoir une complémentarité entre dispositif de recherche et dispositif d'intervention sur le terrain. Ce dernier relève à la fois des praticiens qui organisent l'échange et des chercheurs qui lui confèrent une dimension théorico-pratique par le recours à des caméras déterminant ensuite la confrontation des élèves à leur vécu expérientiel.

Mais là encore, après avoir privilégié le rôle des enseignants, qui avaient conçu le programme des activités de la semaine durant l'échange, notre interrogation sur la place des apprentissages informels et leur articulation avec les activités programmées, nous ont amenés à repérer les moments d'intervention des accompagnateurs (animateurs recrutés par la municipalité pour encadrer ces échanges scolaires ou intervenants ayant suivi une formation à l'OFAJ).

Ainsi, ces échanges peuvent être vécus comme espaces de rencontre intergénérationnelle, et posent la question de la spécificité des espaces d'intervention de ces animateurs par rapport à la manière de travailler des enseignants. Ce que l'expression allemande, traduite littéralement par « travail de jeunesse », dans ce secteur professionnel d'intervenants travaillant avec les jeunes dans différents secteurs d'activité, et relevant en particulier du « *deutsches Jugendinstitut* », recouvre l'éventail des interventions avec les jeunes, mais en soulignant

l'importance prioritaire du « travail avec la jeunesse » contrairement à l'expression française générique d'intervention sociale. En effet la langue allemande ne parle pas d'intervenir mais de « travailler avec », visant ainsi ces processus où les acteurs en voulant transformer le monde se transforment eux-mêmes à travers leurs activités collaboratives. Or, notre recherche subventionnée par l'OFAJ implique cette priorité d'intérêt, cette option praxéologique de privilégier la focalisation du regard sur l'impact de ces échanges dans le développement personnel des jeunes. En quoi la présence, les modalités d'intervention des animateurs provoquent de nouveaux modes d'entrer en relation des enfants français avec les enfants allemands, de nouvelles pratiques de sociabilité pour agir et communiquer ?

En quoi le positionnement de ces accompagnateurs dans ce contexte de rencontres interculturelles donne-t-il une place plus importante aux apprentissages informels? Nous proposons donc de nous intéresser à l'usage que ces derniers font des espaces et des temps laissés vacants par le programme conçu par les enseignants responsables du projet. Dans cette perspective vidéo-ethnographique, la confrontation entre deux terrains de recherche, l'un en Allemagne à Brackel, l'autre en France à Saint Maurice de Moselle, fournit des données filmées qui permettent :

- d'explorer les diverses caractéristiques des interventions des animateurs, dans des situations diversifiées: rituels d'accueil, jeux, réponses à des sollicitations d'enfants;
- de suivre les changements d'attitudes des enfants et des enseignants au rythme des activités;
- d'analyser les répercussions des interventions des animateurs sur la manière dont les enfants vivent la découverte d'une autre culture scolaire, d'une part, et sur la manière dont les enseignants, d'autre part, abordent les styles pédagogiques de leurs collègues étrangers.

### **Enjeux méthodologiques du choix de ces deux terrains**

L'intérêt de confronter les données recueillies dans ces deux terrains tient d'abord aux conditions d'organisation des échanges et ensuite à des conceptions différentes de l'informel. Ceci pose en effet la question du cadre « scolaire » de tels échanges, où des activités périscolaires prennent une place importante : jeux initiés par les enfants, découverte de la nature, soirées festives, d'accueil avec l'ensemble de la communauté éducative, ou d'adieu avec les parents. Considérer l'échange scolaire comme un événement groupal, intersubjectif, engendrant un rapport différent aux savoirs, à soi et aux autres pose en effet la question d'une définition respective des apprentissages informels par rapport aux apprentissages formels. Nos analyses de ces expériences interculturelles nous ont permis de mettre en évidence un partage de savoirs, d'émotions, de sensations inédites qui changent le regard des enfants sur les obstacles cognitifs rencontrés dans les apprentissages formels, scolaires (Montandon *et alii*, 2016). Cette expérience de l'altérité, cette épreuve devant l'étranger, langue étrangère, autre climat scolaire, les conduit au retour, dans leur classe, à voir les choses autrement, en mettant en marche des processus de connaissance du monde vécu et pas seulement des processus

d'apprentissage (Montandon, 2016). Cette capacité à faire le lien de l'ici avec l'ailleurs pose la question de l'interdépendance du formel et de l'informel.

## **Deux façons de combiner cadre scolaire et apprentissage informel, grâce à l'ouverture interculturelle**

Les apprentissages formels désignent traditionnellement des formes d'apprentissage intentionnelles, programmées et structurées en termes d'objectifs et de contenu par des organismes habilités à les valider. Les apprentissages informels sont le plus souvent non intentionnels et non structurés, ils découlent des activités de la vie quotidienne et sont suscités par de multiples occasions : ici lors du passage d'une activité à une autre, lors d'un travail demandé en classe, à la cantine, au cours de jeux dans la cour.

Si on définit le formel comme ce qui a été programmé par l'enseignant à partir du projet soumis avant le départ à son supérieur hiérarchique, et conçu dans un objectif d'apprentissages de savoirs répertoriés par un curriculum institué, l'informel apparaît comme interstice, espace intermédiaire laissé vacant lors des transitions, d'une activité programmée à une autre. Cette irruption de l'imprévisible, dans un espace temps transitionnel, offre des occasions (kairos), des brèches où peuvent émerger de nouvelles manières d'être, d'agir et d'interagir.

L'apprentissage informel n'existe donc pas *ex nihilo*, il est d'emblée associé à des situations plus ou moins instituées ayant souvent d'ailleurs pour préalable une situation d'apprentissage formel et encadré. Non seulement il y a continuité entre les séquences formelles et informelles mais surtout interaction. Ces interactions se développent à différents niveaux, entre individus au sein d'un groupe, (enfants, enseignants, accompagnateurs), individus de langues différentes, dont les communications verbales et non verbales s'accompagnent d'affects et de découvertes émotionnelles qui peuvent déboucher sur des apprentissages relationnels, cognitifs, sociaux, culturels : manière de se présenter, d'instaurer des règles pour lancer de nouveaux jeux, s'approprier de manière informelle des modes de faire et d'agir de l'autre, dans des rituels de contact ou des moments festifs.

Dans le cadre des théories de l'apprentissage « expérientiel » (« *transformative learning* », Mezirow 2001), issues du courant du pragmatisme américain (Dewey, 1990), Cross (1995) parlait de « table de mixage des formes d'apprentissage ». Comme le précisent Colley, Hodinkson et Malcom, « Parler d'apprentissage informel est tout au plus une facilité de langage pour évoquer des apprentissages dans des situations qui n'ont pas été mises en forme du point de vue éducatif ou qui le sont de façon faible, peu ou non institutionnalisée selon la place où l'on met notre curseur [...] continuum de l'informel (ou moins formel) au plus formel (ou scolaire), et plus largement d'un processus de formalisation, déformalisation qui passe par des continuités, discontinuités et reconfigurations » (Colley *et al.*, 2003).

## **L'intérêt d'une approche comparative**

Cependant, le contexte de ces deux terrains de recherche met en évidence deux approches écologiques différentes de cette combinatoire formel/informel : d'un côté, à Brackel, l'informel fait irruption sans avoir été anticipé, voulu par l'enseignant : c'est dans les transitions d'une situation formalisée à une autre, dans les moments de flottement, d'incertitude, que s'immiscent des situations informelles d'interaction dans lesquelles s'engouffrent les interventions des animateurs. D'un autre côté, à Saint Maurice de Moselle, on assiste à une intentionnalité pédagogique où les situations formelles d'apprentissage sont conçues pour promouvoir des apprentissages informels, pour faire advenir des expériences vécues qui échappent à une intention déterminée et qui seraient le propre de la découverte interculturelle. Ce statut paradoxal d'une formalisation de l'informel consiste à créer formellement des conditions pour qu'émergent des apprentissages informels à travers de nouveaux modes d'interactions entre les différents acteurs en présence.

Ce qui rapproche ces deux terrains réside dans l'échange comme expérience de la mobilité, en quittant le cadre scolaire traditionnel pour éprouver d'autres manières de fonctionner et d'apprendre, d'autres formes de rapport au savoir qui tranchent avec la forme scolaire classique (Vincent, 1994). Une telle entreprise collective gérée par des sujets en interaction vise à promouvoir des espaces de rencontre encouragés, initiés par la dynamique relationnelle et l'évolution de la situation. L'enjeu de la confrontation entre ces deux terrains comporte des défis méthodologiques et des interrogations pragmatiques et institutionnelles.

## **Saisir l'émergence de l'informel : quels défis méthodologiques ?**

Aborder les apprentissages à la fois du point de vue de l'interculturel et de l'informel a sans aucun doute quelque chose d'inconfortable, de subversif même, dans la mesure où cela place les acteurs dans un entre-deux, dans un espace intermédiaire où chacun est en perte de ses repères habituels, institutionnalisés. En déplaçant la focalisation du regard dans les interstices, en quittant la focalisation uniquement sur la forme scolaire, on s'ouvre à ce qui est hors champ de la forme scolaire, à ce qui a été prévu, intentionnel (Brouguère et Bézille, 2009), pour être confronté à de l'imprévu, de l'incertain, à de l'inédit. Ces apprentissages informels, non intentionnels, qui s'opèrent en quelque sorte à l'insu des personnes, dans les activités quotidiennes, imprévisibles, même dans l'après-coup, vont retenir notre attention car elles mettent en jeu les interventions non prévues des animateurs.

Il y a quelque chose de paradoxal à vouloir cerner, débusquer, étudier, à partir des données vidéo ethnographiques recueillies, le rôle spécifique et la nature des interventions des accompagnateurs dans la mesure où il est souvent difficile de suivre en continu la dynamique des interactions. Cependant certaines situations filmées nous livrent ces espaces temps de rencontres encouragées qui facilitent l'intégration d'enfants dans un groupe auquel ils n'appartenaient pas au départ. Enfin, au détour des témoignages faits par des élèves lors

d'entretiens de groupe, on saisit la relation spécifique de confiance et de proximité que certains élèves entretenaient avec les accompagnateurs pour leur demander conseil sur la manière de se comporter avec leurs correspondants étrangers.

## **Fonction facilitatrice des accompagnateurs et leur activité de médiation dans l'échange Reims/Brackel**

### **Ce qui est à la périphérie devient central pour promouvoir du lien**

Les deux enseignants, français et allemand, organisaient pour la première fois cet échange, ce qui leur a demandé beaucoup d'investissement ; en France surtout ce professeur des écoles a dû consacrer du temps pour négocier avec ses supérieurs hiérarchiques en présentant un programme qui tienne compte du projet de l'école. Il souligne également combien cette expérience a procuré aux élèves l'occasion de développer de l'attention, de la concentration, surtout en ce qui concerne certains élèves plus particulièrement en difficulté d'apprentissages. Mais les entretiens, du point de vue allemand comme français, ne livrent rien sur la place réservée aux accompagnateurs, ils sont par définition, du point de vue de l'enseignant, à la périphérie.

Les données filmées lors du séjour des enfants français à Brackel laissent entrevoir des situations où leur différence de statut les autorise à rompre avec les modalités formelles des situations d'apprentissage scolaire, et introduire d'autres modes d'interaction; par rapport au déroulement temporel programmé des activités conçues par l'enseignant, se glissent des temps morts, des moments de flottement et d'incertitude où les animateurs, devant l'absence d'intervention des enseignants, s'emparent de ces espaces temps laissés vacants pour initier d'autres modalités d'être au monde, d'autres formes d'agir et de faire. Ceci a été particulièrement flagrant lors de la descente du bus et des premiers contacts du groupe d'élèves français avec les enfants allemands, venus les accueillir.

Privilégier l'étude des interactions dans cet espace « transitionnel », qui met en jeu confrontation, découverte de deux ou plusieurs cultures, de deux institutions scolaires, de deux classes d'enfants, pose la question du rôle de passeur, de médiateur des accompagnateurs entre deux cadres différents d'expériences.

#### *Le rapport au corps et la mise en scène des émotions dans les processus de ritualisation*

C'est à l'initiative d'un accompagnateur, Désiré, que se fait le lien entre un groupe figé, en rang deux par deux et les enfants allemands éparpillés à l'entrée de l'école tenant des pancartes de bienvenue. Le contraste est frappant entre l'excitation exubérante et les cris de joie des enfants allemands sautant et gesticulant à l'arrivée du bus et le silence, l'absence de gestes corporels des enfants français lors de leur descente du bus : ils ne vont pas d'abord au devant de leurs correspondants, car l'enseignant qui est descendu le premier, leur a préalablement demandé, dans le bus, d'être calmes, attentifs, en bref de ne pas "se faire remarquer". Après s'être serré la main, sans parfois se regarder, les yeux baissés, ils reforment deux groupes séparés. Un des accompagnateurs, Désiré, voyant ce clivage, va proposer de surmonter ce moment de

déstabilisation, ces hésitations à franchir cet espace potentiel où peuvent advenir d'autres modalités de se comporter, en demandant de former un seul groupe : « approchez- vous ! Allez, on se donne la main ! Regardez bien ce que je vais faire : Bonjour tout le monde ». Cette interjection en français adressée à l'ensemble des personnes, est prononcée en s'avançant au milieu du cercle et sera répétée pour demander implicitement que tous les enfants la répètent.

Puis il continue pour donner le format conversationnel<sup>1</sup> (Bruner, 1983) attendu : « je m'appelle Désiré », ce que Juliane, l'enseignante allemande, reprend en traduisant : « *er heisst Désiré!* ». Les injonctions par l'adulte structurent ici fortement le déroulement : introduire une alternance des présentations entre un enfant français et un enfant allemand, répéter le prénom pour que tout le monde puisse l'entendre ; surtout il incite à applaudir l'enfant qui s'aventure au milieu du cercle. Les données vidéo présentent une importante diversité dans la manière dont chacun habite son corps et vit cette situation inédite dans ce mélange des deux langues : cette confrontation à un grand espace vide au centre duquel chacun doit s'avancer se manifeste par des manières très différentes d'appropriation de l'espace. Cette initiative de présentation de soi remplit une fonction mimétique et performative (Wulf, 2005) qui induit un changement collectif et individuel des comportements. De telles stratégies de régulation et d'adaptation à cette situation hétérogène de transition engendrent d'autres types d'interaction, qui s'ouvrent sur des marges de créativité selon que chacun ose s'avancer jusqu'au centre ou au contraire se maintenir à la périphérie.

Les accompagnateurs de ce groupe semblent particulièrement bien à l'aise face à des rituels où la mise en scène et la représentation du corps occupent un rôle central. Ils montrent une facilité et du plaisir à s'engager dans des processus de ritualisation qui permettent aux expressions personnelles des affects de l'individu de trouver un support collectif, un cadre à partir duquel peuvent se déployer les différences individuelles.

Ainsi, la seconde journée, à l'occasion de la « fête d'automne », qui avait donné lieu, dans le grand gymnase, à des chants, puis une grande danse collective, où les allemands s'expriment corporellement avec une grande liberté, les Français restent immobiles, sidérés devant un tel spectacle si éloigné de la « forme scolaire ». Ce choc culturel les plonge dans l'immobilité ! Désiré, de nouveau, ne peut pas ne pas réagir et franchit cet espace liminaire symbolique entre les deux cultures scolaires : il ose entrer dans la danse, en sollicitant les élèves français d'en faire autant, et invite même l'enseignant à quitter son immobilité pour découvrir cet autre « hexis » corporel et culturel. Ces moments festifs, qui mobilisent la participation de tous, élèves et enseignants, offrent cet espace transitionnel où vécu individuel et prestations collectives se concrétisent en confortant le sentiment d'appartenance à une communauté éducative. Leur fonction mimétique corrobore leur performativité en réaffirmant l'importance de ces espaces

---

<sup>1</sup> Ces formats standardisés et conversationnels des échanges verbaux sont particulièrement étudiés par Jérôme Bruner (1983).

temps partagés. Ils constituent des arrangements<sup>2</sup> interactifs, ou encore des « dispositifs sociaux » dans lesquels il y a création d'ordre, de configuration spatio-temporelle par le biais d'une action sociale commune qui fait sens. Ces activités partagées en s'étayant sur le groupe des enfants et des adultes facilitent l'accès à la culture de l'autre et l'acquisition d'apprentissages tant formels qu'informels.

### **La fonction d'animateur comme médiateur culturel**

Cet animateur n'a pu rester extérieur aux activités proposées par les Allemands et se mobilise pour faciliter l'intégration des élèves français et construire un sentiment d'appartenance au groupe d'accueil en les incitant à partager gestes corporels et manifestations émotionnelles d'exubérance collective. Au lieu du contrôle figé de soi, de la gêne devant cette gesticulation inaccoutumée dans l'enceinte de l'école, il autorise les élèves, de par son statut intermédiaire, de *go-between*, à surmonter leurs inhibitions et à expérimenter les ressources de cet espace potentiel, cet entre-deux où ils ne reconnaissent plus les normes habituelles de leur propre système scolaire et où ils ne se sont pas encore appropriés les cadres culturels de l'autre. Les animateurs sont ainsi instigateurs de cette expérience liminaire : ils facilitent ce passage qui instaure des rapports différents aux règles scolaires et inaugurent d'autres rapports au corps et à l'espace dans la découverte d'autres modes de sociabilité.

Dans un entretien, une fille confie qu'elle avait besoin de l'appui et de la permission de l'animatrice, Assina, pour se rapprocher des garçons et oser s'aventurer à danser lors de la fête d'adieu : « il y avait une animatrice, Assina, qui me faisait rigoler... elle nous a dit de rester avec un garçon quand on était à Paris et après le soir, elle nous a dit de faire un bisou à un garçon, j'ai rigolé ; le lendemain elle nous a dit de faire un bisou à un garçon à la boum et moi j'ai fait trois bisous à Enzo J. ! », continue-t-elle en riant. Un tel aveu indique un autre type de relation à un adulte que celle qu'elle aurait pu avoir avec son enseignant.

S'aventurer dans des espaces non encore familiers, quitter des savoirs incorporés pour oser d'autres manières d'être, s'inscrire dans des activités partagées collectivement, autant de mouvements incitatifs qu'ont initié les accompagnateurs de ce groupe d'élèves. En privilégiant ces espaces transitionnels de créativité et d'improvisation, ils permettent le développement d'apprentissages informels de type relationnel, psycho-social, émotionnel. Leur présence pendant l'échange a garanti une diversification dans les manières d'affronter les manifestations culturelles de l'autre.

### **La formalisation de l'informel dans l'autre terrain de recherche : la fonction des animateurs à Saint Maurice de Moselle**

---

<sup>2</sup> Pour comprendre ce rapprochement entre arrangement et dispositif, se reporter au texte de Christiane Montandon (2014).



Le projet pédagogique qui y a été mis en œuvre est centré sur la rencontre interculturelle entre des écoles de Saint-Quentin dans l’Aisne et de Köln. Il émane d’une réflexion collective associant de près des acteurs des écoles française et allemande, qui avaient sympathisé lors de formations dispensées par l’OFAJ.

### **L’ouverture interculturelle : un projet co-construit avec des animateurs**

Ce collectif d’enseignants franco-allemand a été construit autour du leadership d’Éric, l’enseignant principal de CE1, et de Marc, enseignant français, bilingue, détaché au sein de l’établissement de Cologne pour y assurer des cours de français, faisant fonction d’animateur. Ils ont l’un et l’autre porté institutionnellement le projet et contribué fortement au dispositif pédagogique de par leurs connaissances dans le domaine de l’animation interculturelle. Éric résume ainsi l’esprit du projet qu’il a monté avec Marc : « on veut célébrer l’amitié entre les peuples..., voir que les petits allemands ressemblent à des petits français, que l’on a des choses à construire ensemble, et puis derrière ça, il y avait aussi s’intéresser à une culture et à une langue différentes et donner envie aux élèves après ces six jours de se dire “moi j’ai envie d’aller plus loin”, peut-être pas tous, mais un certain nombre de continuer l’échange et d’aller vers cette curiosité de l’autre. »<sup>3</sup> Le projet pédagogique d’ouverture interculturelle a été ainsi co-construit par un enseignant et un animateur. Éric souligne le rôle majeur de Marc : « Donc là, moi, je m’en suis remis aux spécialistes de l’OFAJ, et Marc a dit : « moi je vais faire comme ça ». Il m’a envoyé cette plaquette de l’OFAJ qui est d’ailleurs super bien faite, sur les activités du début, celles du milieu, celles que l’on peut faire à la fin. » On remarque que Marc est identifié à un « spécialiste de l’OFAJ ». Il a fortement inspiré le dispositif des activités proposées aux enfants durant la semaine. L’objectif principal était bien de créer les conditions d’une émergence et d’une dynamisation de la communication interculturelle.

Les deux leaders précédemment évoqués, ont fait le lien entre le groupe « allemand »<sup>4</sup> d’adultes composé de deux enseignantes, Claudia et Caroline, dont l’une parle assez bien le français, et d’une enseignante française bilingue, Clotilde, en détachement à Köln et en situation d’animatrice, et le groupe « français » composé de deux autres enseignants de Saint Quentin, Céline et Benoît. Ces adultes se sont répartis la responsabilité des différentes activités proposées aux enfants durant le séjour dans le tiers lieu de Saint Maurice de Moselle. Les deux enseignants français en détachement à Köln, Clotilde et Marc, ont pris en charge l’animation linguistique et l’activité théâtre. Les enseignantes allemandes se sont occupées d’un atelier de découverte de chants et de danses traditionnelles de la région de Köln. Les autres adultes venaient en soutien à tour de rôle pour constituer un binôme d’encadrement des activités. Les seuls temps séparés qui donnaient lieu à la reconstitution du groupe national étaient dévolus à l’enseignement.

---

<sup>3</sup> Extrait d’un entretien réalisé le 23 juin 2014 après la rencontre qui a eu lieu au mois de mai précédent.

<sup>4</sup> Je n’ai pas encore eu accès aux entretiens réalisés avec les intervenants allemands. Je ne pourrai donc pas évoquer leurs représentations et restituer leur expérience, telle qu’ils la mettent en mots.

Les jeunes français et allemands ont été répartis, dès le premier jour, en petits groupes binationaux, préalablement constitués par le collectif d'enseignants pour favoriser le brassage et les interactions. La semaine d'échange s'est ainsi organisée autour d'activités bien précises qui rythmaient toute la journée autour de l'apprentissage des langues, de pratiques sportives, de découvertes du milieu naturel et humain, d'initiation à la culture française et allemande, d'une activité de théâtre qui avait pour mission de fédérer le groupe d'enfants français et allemands autour d'une histoire intitulée en français « le loup est revenu » qu'il fallait pouvoir interpréter dans les deux langues à la fin du séjour.

### **La valorisation de l'expertise interculturelle des animateurs**

Cette organisation pédagogique avec ses activités diversifiées a rendu possibles de multiples rencontres entre enfants français et allemands. Mais l'animation linguistique et tout particulièrement l'atelier théâtre ont été au centre du dispositif interculturel. Ils ont eu pour vocation de construire un collectif qui permette à chacun de se familiariser avec l'autre et d'interagir de façon créative avec lui. Avec le soutien de l'atelier d'animation linguistique, les enfants français et allemands ont réussi à réaliser ensemble une performance autour de l'interprétation de l'histoire « le loup est revenu ». Chacun a prononcé une phrase plus ou moins longue dans la langue qui lui était étrangère. Ce fut une victoire collective où les enfants français ont salué la performance allemande et les enfants allemands, la performance française. Il n'y a pas eu de fête de départ mais cette performance qui a été réalisée la veille en tenait lieu. Elle a assuré une cohésion finale de groupe par delà les liens qui avaient pu se tisser de façon privilégiée entre certains enfants français et allemands. Une photo de groupe finale témoigne de cette communion autour d'une performance réalisée en commun.

C'est particulièrement sur la responsabilité de Marc et de Clotilde, tous les deux bilingues et rompus à l'animation, que repose « le déglacage », temps d'accueil et de familiarisation réciproque, qui permet, comme l'image l'indique, de « rompre la glace ». Éric reconnaît qu'« au début tout a reposé sur ces moments d'animation linguistique, et donc sur Marc et Clotilde qui pouvaient rassurer, s'adresser aux deux communautés. Moi je ne pouvais pas le faire car je n'étais pas dedans tout à fait, je ne parle pas de manière assez courante l'allemand, donc ça veut dire que Marc et Clotilde se sont tapés quatre fois 1h30 le premier jour d'animation linguistique. » Éric néglige d'évoquer la distinction entre l'animation linguistique et l'atelier théâtre parce qu'il les confond dans leurs effets. Ces activités ont particulièrement mobilisé le temps des enfants durant les premiers jours puisqu'elles avaient pour fonction de susciter les interactions et de les faciliter. Comme le rappelle Dalley (2003), « L'accueil doit permettre un rapprochement des cultures et une harmonie sociale accrue. Or, aussi paradoxal que cela puisse être, l'accueil est lui-même acte culturel. Puisqu'un phénomène culturel ne peut pas transcender toutes les cultures, la négociation de l'accueil ne peut être qu'un point de départ et non un point d'arrivée dans les relations interculturelles. Vivre l'accueil interculturel exige un compromis de part et d'autre ainsi que la construction d'un espace discursif entre les deux

cultures» (p.68). Les animateurs Clotilde et Marc ont construit à partir d'activités culturellement situées, résultant des formations OFAJ, un espace qui a permis la négociation de la place respective des protagonistes en élaborant un cadre contenant l'angoisse de la rencontre, organisant les interactions entre les enfants et les adultes et favorisant leur développement informel.

Benoît évoque dans l'entretien la structuration du cadre pédagogique général en « poupées gigognes » et ses effets sur les élèves de CLIS (classe pour l'inclusion scolaire) qui rencontrent des difficultés à la fois d'ordre moteur, cognitif et relationnel et dont il a la charge : « Les enfants se sont bien repérés au niveau affectif car il y avait plusieurs étages. Il y avait l'étage du plein groupe, tel qu'on le vivait lors des spectacles, ou du grand groupe lors des ateliers. Tu avais l'étage des chambrées ou de la table, lors du repas. Tu avais des étages intermédiaires, comme ça, et l'étage du regroupement en classe, ce qui fait que les enfants n'étaient pas perdus. C'était très important pour mes jeunes, qui ont besoin d'être rassurés sans arrêt. Donc ça, ça a été une des réussites de ce voyage et qui ont fait le bien-être des enfants pendant cette semaine-là. Parce que, vraiment, j'ai senti des enfants en position de bien-être, pas en difficulté... Voilà... »

### **Les spécificités du travail de déglacement et ses fonctions**

Au sein de ce dispositif global déjà contenant<sup>5</sup>, les deux activités développées par les animateurs ont aussi offert un cadre protecteur au sein de ce que Benoît appelle le « grand groupe », expression qui symbolise l'immersion dans l'inconnu de l'interculturel. Les vidéos réalisées lors de ces journées le montrent. Dans le travail des groupes conçus pour favoriser la mixité des genres et des nationalités, l'accent a été mis sur les changements constants de place et sur les effets de surprise dans les consignes pour susciter une forme de déconditionnement routinier. L'animateur ne laissait pas s'installer les enfants dans une configuration spatiale de socialisation. Certains des enfants cherchaient la compagnie de leurs camarades de classe en s'asseyant à côté d'eux. L'animateur dérangeait systématiquement ces agencements par un jeu qui s'apparentait à celui des chaises musicales. Les enfants étaient donc en situation d'adaptation continue à des situations nouvelles. Marc a mis en place des jeux qui incitent, dans la rassurance et la complicité, à sortir de sa zone de confort pour aller vers l'autre. Il a ainsi créé des dispositifs collectifs qui brassaient les enfants et favorisaient le déglacement. Clotilde de son côté, a multiplié les situations ludiques qui permettent de s'affirmer face aux autres, de faire connaissance et d'apprendre le prénom des enfants présents.

---

<sup>5</sup> « En 1962, Bion a construit le modèle du «contenant/contenu » l'expérience chaotique et confuse du bébé nécessite la présence d'un contenant qui puisse accueillir et transformer cette expérience, la détoxiquer. Le contenu projeté est appareillé au contenant, à condition que ceux-ci entretiennent une relation que Bion qualifie de «commensale», chacun tirant profit de l'autre pour sa propre croissance. Le «contenant-contenu» ainsi formé est réintrojecté par le bébé et se développe jusqu'à devenir le propre appareil à penser du bébé. » (Ciccone, 2001, p.84)

Ce travail de déglacement et de mise en place d'un cadre contenant s'est aussi organisé autour du développement de la communication non verbale et de la mobilisation des ressources de la sensibilité. Benoît évoque la réaction d'une de ses élèves, Amandine : « Elle se demandait comment elle allait faire pour parler aux petits allemands, et finalement pendant la semaine tous les enfants se sont rendus compte que par les gestes, les jeux de gestes qui leur étaient proposés, c'était possible de rentrer en interaction sans maîtriser la langue. C'était important de voir que les autres avaient eu les mêmes difficultés que soi, des jeunes allemands qui ne maîtrisaient pas le français, ou des instituteurs français qui ne maîtrisaient pas tout à fait l'allemand. Donc finalement ce petit groupe franco-allemand a vécu ensemble sans pouvoir parler ou communiquer de façon parfaite. » Les animations de Marc et Clotilde ont sensibilisé les enfants aux ressources non verbales pour communiquer. Un des jeux proposés par Marc consistait à évoquer une émotion ou un sentiment en utilisant comme vocable « Tarataratata ». La voix était ainsi sollicitée non pas pour construire dans la forme verbale une signification mais pour manifester, comme dans le chant, un ressenti. Il s'agissait de mobiliser les ressources expressives du corps pour faciliter l'extériorisation d'affects. L'atelier structuré autour de l'animation linguistique, en permettant aux enfants de s'initier à la langue de l'autre, a constitué un espace de socialisation ludique où ils ont expérimenté, en toute confiance, des modalités nouvelles de rencontre. Par exemple, chaque enfant a réalisé le portrait d'un enfant de l'autre nationalité. La vidéo a pu capter le premier moment de connivence entre une petite française et un jeune allemand qui dessinait son visage. Il ne s'agissait pas seulement d'apprendre des mots de la langue de l'autre et de savoir traduire un certain nombre de termes pour communiquer mais d'abord de « faire » ensemble et de se découvrir dans des activités conjointes. Les potentialités que recèlent les enfants en matière de communication interculturelle par le corps, nécessitent, pour être actualisées, un certain nombre de conditions. C'est en ce sens que l'on peut considérer qu'elles relèvent de *capabilités* (Sen, 2003). Elles sont, en effet, associées à la liberté comme puissance d'agir, rencontrant, dans les situations qui lui sont offertes, les opportunités de son propre accomplissement sur le plan interne et externe.

Aussi bien dans l'atelier d'animation linguistique que dans l'atelier théâtre, la question de la langue de l'autre et de son apprentissage s'est posée. En effet, Clotilde et Marc énonçaient les consignes et dialoguaient avec les enfants dans les deux langues. Selon Éric, cette modalité pédagogique n'a pas été sans effets sur les enfants français : « donc petit à petit, moi j'étais assez stupéfait de voir que ces élèves retenaient des structures syntaxiques parce qu'ils entendaient en permanence du bilingue. On va dire Clotilde et Marc, parce qu'il n'y a qu'eux qui faisaient vraiment les choses comme ça, disaient les choses à la fois en français et en allemand et du coup j'étais stupéfait de voir des élèves qui me disaient des choses à moi en allemand, des choses qu'on n'avait pas apprises en classe alors que nous on avait fait un peu d'allemand, sur les consignes de classe, on a fait du sport en allemand, des choses comme ça, mais à mon avis à la mauvaise manière comment on peut le faire en classe comme ça. Avec des listes de vocabulaire ou de verbes irréguliers, ce n'est pas comme ça qu'on apprend la langue... ». Il est intéressant de constater que les enfants français ne mobilisent pas la langue

allemande pour communiquer mais plutôt dans un esprit de découverte d'un monde étranger dont on veut témoigner auprès du maître de l'exploration réussie. En effet, si l'enseignant met en valeur l'apprentissage de la langue que les ateliers ont rendu possible chez ses élèves, l'observation des temps informels, en particulier des temps de repas, a mis en évidence que les enfants de deux nationalités n'utilisaient pas, dans leurs interactions, ces acquis linguistiques mais plutôt des rituels qui passent par la communication non verbale. Une séquence tournée le troisième jour permet d'observer la progression d'un jeu, fondé sur la créativité du mime, que deux fillettes, respectivement française et allemande, ont mis en place pour communiquer lors d'un repas. Cette interaction ludique dure un bon quart d'heure : se succèdent des échanges de mimiques qui installent alternativement l'une et l'autre des fillettes dans un rôle actif et dans une fonction réceptive. Elles détournent à tour de rôle des objets présents sur la table pour réaliser ensemble une saynète. Chacune cherche à susciter des situations visant à surprendre son acolyte. L'une et l'autre jubilent des effets de la créativité de l'une sur l'autre. Face à cette situation de communication qui constitue une sorte de dialogue non verbal, elles éprouvent une jouissance réciproque qui fonde leur complicité et dont l'élève française s'est fait l'écho dans les entretiens menés avec les enfants. Une autre séquence montre un groupe d'enfants ayant sympathisé lors des activités formalisées, jouer à faire des « *shakes* », c'est-à-dire une succession de gestes qui équivalent à des saluts et qui témoignent d'une complicité singulière entre deux protagonistes, de nationalités différentes. On voit, dans cette séquence, les enfants s'interpeller par leurs prénoms pour lancer les « *shakes* », dans une sorte d'émulation qui met en concurrence des paires binationales afin de produire le rituel de salut le plus suggestif et le plus créatif. Tout se passe comme si la rencontre de l'autre langue dans le cadre ludique des ateliers permettait le déploiement d'interactions riches et diversifiées qui engagent bien plus l'expressivité individuelle que la communication verbale fondée sur la traduction mécanique de messages d'une langue dans l'autre. La communication ne se réduit pas à une transmission d'informations, mais elle témoigne surtout d'une activité unifiée qui met en place une perspective commune sur le réel, se construisant à partir d'inférences et d'actions (Quéré, 1991). Ce point de vue partagé offre l'opportunité de modeler un monde commun, constitué de significations enchâssées dans le corps et non pas externalisés dans une langue.

Ainsi le cadre formel des ateliers a rendu possible une prise de risque qui n'est pas l'apanage des écoliers français comme le rappelle Éric : « Les enfants français dans les évaluations nationales sont ceux qui prennent le moins de risque en Europe et dans le monde... le code des évaluations c'est 9 quand on réussit, 1 quand on se trompe et zéro quand on n'ose pas, et bien le code zéro des petits français, il explose. Il arrive en tête de tous les zéros du monde entier... » Les trois enseignants français ont tous été d'accord pour reconnaître que plus les jours passaient, plus les enfants prenaient confiance, s'investissaient dans les activités formalisées et investissaient les temps informels pour développer une complicité avec les enfants allemands. Ils ont aussi considéré que leurs propres difficultés et hésitations dans la co-animation avaient certainement facilité la prise de risque des enfants. L'implication des enfants de la classe de Benoît, qui sont en situation de handicap, a été considérée comme un des indicateurs de cette

prise de risque sans laquelle l'intégration relève d'une injonction qui la plupart du temps échoue. Éric souligne : « j'ai trouvé que ceux de Benoît qui étaient sur leur réserve se sont bien intégrés ensuite, parce que c'était dur pour ceux de Benoît, ils étaient très minoritaires dans les groupes, ils n'étaient que deux, alors que les Allemands et les Français étaient beaucoup plus nombreux. »

### **Une équipe binationale de praticiens en situation de co-formation : le rôle des animateurs**

S'est constituée ainsi une équipe binationale de praticiens, en situation de co-formation, qui a valorisé l'expertise interculturelle des animateurs. La consolidation de l'équipe binationale est attestée par le dispositif de *debriefing* journalier mis en place dès le début du séjour. La décision a été prise de se retrouver le soir de façon conviviale pour faire une analyse de la journée, de réfléchir ensemble pour répondre aux difficultés et ajuster le dispositif. Les entretiens réalisés avec les enseignants français témoignent de leurs attentes formatives. Éric qui pratique depuis vingt ans les classes découvertes voulait sortir de sa routine et faire une expérience qui lui permette de développer des compétences nouvelles. Céline, l'enseignante qui le seconde auprès des CE1, n'est jamais partie avec des élèves en dehors de la classe et a fait le choix de rentrer dans ce projet pour expérimenter une nouvelle posture à leur égard. Benoît a besoin d'être poussé à prendre des risques et entrer dans ce projet lui permet de s'ouvrir à l'inédit, source de formation. C'est ensemble qu'ils tentent l'aventure d'une expérience professionnelle, potentiellement transformante et formatrice en comptant sur l'étayage (Bruner, 1983) d'une équipe. La formalisation de l'informel<sup>6</sup> qui s'est opérée dans les ateliers a contribué à la formation des enseignants qui ont pu réfléchir aux conditions nécessaires à mettre en place pour favoriser l'apprentissage informel dans un contexte interculturel. En effet les enseignants ont été placés en situation de co-animateur, puis d'animateur. Ils ont d'abord observé comment proposer les activités, expliquer les consignes et laisser les enfants explorer les situations interculturelles en les accompagnant, en les stimulant et éventuellement en régulant les interactions. Éric souligne que les ateliers de Clotilde et Marc ont été décisifs : « après tout le reste s'est fait. Les liens se sont noués et après c'était facile pour nous de mettre nos pas dans leurs pas. Même Céline qui ne parle pas un mot d'allemand, Benoît pas trop non plus, mais qui étaient angoissés à l'idée d'avoir un groupe bilingue s'y sont mis à la fin le jeudi et vendredi... D'ailleurs à la fin c'est moi qui l'ai fait (l'animation linguistique) car je m'en sentais capable, et je me suis lancé mais aussi les enfants se connaissaient mieux».

La dimension formative de la participation aux ateliers sous la responsabilité des animateurs se manifeste aussi par un décentrement de la professionnalité enseignante qui autorise un questionnement du travail pédagogique effectué en classe et un renouvellement des pratiques.

---

<sup>6</sup> Pour Marsik et Watkins (2007), la formalisation de l'informel consiste à formaliser, c'est-à-dire à identifier et à penser les occasions et les attentes d'apprentissage informel afin de renforcer les capacités d'apprendre informellement, plutôt qu'à reconnaître de façon formelle de ce qui a été appris informellement par la certification.

Éric témoigne : « Dans nos classes à nous, nous les profs d'école, on s'aperçoit des fois de manière assez spectaculaire que nos élèves dans nos classes ne se connaissent pas même après trois mois où ils ont été ensemble. Ils sont même incapables pour la moitié d'entre eux, voire les deux tiers, de dire le prénom d'un de leurs camarades. Pourquoi c'est comme ça? Parce qu'il n'y a pas de moments où on choisit de vivre ensemble. On vit ensemble parce que l'on est forcé de le faire, et c'est comme ça pendant 10 mois. Donc il faut bien un moment créer du lien et ça, on ne le fait pas en classe. On ne le fait pas parce qu'ils sont derrière leur table et on les interroge individuellement... J'ai déjà des idées pour l'an prochain. Je vais faire ces exercices d'apprentissage des prénoms, tous ces jeux qui permettent d'apprécier d'être ensemble. Donc ça va se faire entre nous, entre les groupes quels qu'ils soient, même s'ils sont de même langue, mais *a fortiori* avec des groupes de langues différentes. » Un des apports de la posture de co-animateur en situation interculturelle consiste ainsi dans une attention nouvelle accordée à la création du lien et dans la mobilisation de nouveaux outils pédagogiques pour y parvenir. Les animateurs en entraînant les enseignants dans leur sillages ont accompli «une des tâches premières des formateurs, et une des plus importantes », qui « consiste à construire une situation d'apprentissage, un milieu, à partir d'une situation professionnelle de référence» (Lenoir et Pastré, 2008, p.16).

Si les animateurs ont produit les conditions formelles de la rencontre interculturelle entre les enfants, ils ont aussi joué un rôle de médiateurs entre enseignants allemands et enseignants français, en particulier en faisant dialoguer leurs styles pédagogiques et en leur permettant de s'autoriser à faire ensemble. Les séquences vidéo montrent des différences dans les styles pédagogiques. Caroline, l'enseignante allemande est plutôt directive et se place en retrait, dans une position de supervision des activités. À l'inverse, Benoît est très protecteur à l'égard de ses élèves ; il s'engage dans les activités avec eux et intervient très souvent. Une connivence pédagogique s'est construite entre eux dans le contexte de la co-animation avec Marc. L'un et l'autre ont développé un style plus démocratique de leadership (Lippitt et White, 1978). Sur le plan cognitif, ils ont stimulé les enfants pour qu'ils surmontent les difficultés liées à la mise en œuvre des consignes. Sur le plan social, ils ont développé une attitude d'acceptation des comportements des enfants. Sur le plan organisationnel, ils ont été dans la guidance. Ces ressemblances n'ont pas été sans conséquences sur le plan de la rencontre interculturelle entre enseignants. Elles ont permis la valorisation de la coopération et le renforcement de leur intérêt respectif pour l'altérité. Benoît, en prévision du séjour, a fait apprendre à ses élèves des comptines chantées en français et en allemand. Il a travaillé avec les enfants des comptines et des saynètes en allemand. Chacun des élèves a réussi à maîtriser quelques petits textes élémentaires et la classe s'essayait à se les dire et à les jouer avec les gestes, en musique. Il raconte : « Cela nous a permis lors de la classe de découverte avec les jeunes allemands de faire à deux reprises, une petite séance interactive, un petit peu informelle qui n'était pas vraiment prévue où les enfants de ma classe ont pu dire ces petits textes-là, avec la directrice de l'école allemande, Caroline, et avec des élèves allemands aussi. Ils nous ont chanté le reste du disque que l'on n'avait pas encore étudié et on a fait les danses avec Caroline, car elle est très danse.

On a passé un très bon moment. Et on l'a fait une deuxième fois avec Claudia, qui est venue lors du temps de classe, vers 16 heures, elle est venue nous rendre visite à ma demande, les enfants de ma classe lui ont chanté notre petit répertoire en allemand et Claudia a pu vérifier si l'accent était le bon, etc... et ça se tenait. » Un bon équilibre s'est installé entre les impulsions données par les enseignants des deux bords et le respect de la manière dont l'autre groupe national les saisit, entre directivité et laisser-faire. Les pratiques de pouvoir n'ont pas été nécessaires et il n'y a pas eu d'émergence de moment critique.

### **L'intervention des animateur dans la communication interculturelle : facilitation et freins**

Dans le contexte de l'échange entre Saint Quentin et Köln, l'encadrement a construit un projet pédagogique fondé sur la participation à des activités formalisées, préparatoires aux rencontres entre enfants français et enfants allemands dans les espaces informels. Cette formalisation de l'informel, si elle a eu des incidences effectives sur les interactions dans les temps proprement informels, n'a pas été sans limites. Les enfants se sont, certes, familiarisés les uns aux autres dans les activités, organisées par les adultes et particulièrement par les animateurs, qui les mettaient en situation d'interactions multiples et diverses. Mais ces interactions, de l'ordre de routines, sont demeurées très encadrées et finalement plutôt prévisibles, laissant peu de place à l'initiative et à la créativité. Ainsi les vrais temps de partage durant lesquels les enfants se rencontrent sans filet et improvisent, se sont situés ailleurs, en particulier durant le temps de repas et des temps récréatifs. L'emploi du temps, chargé, a finalement laissé peu de place quantitative pour ces échanges. L'hyperstimulation des interactions dans le cadre d'activités formalisées se déployant tout au long de la journée a eu des effets contreproductifs. En effet, les enfants se sont trouvés dans une situation d'excès de réceptivité. Ils ont éprouvé le besoin de se replier dans des espaces familiers, dans un cadre protecteur où l'on parle leur langue maternelle pour souffler après une journée très dense d'apprentissage de l'altérité. Les lieux de rencontre proposés par l'encadrement adulte, pour que les enfants des deux nationalités puissent développer des interactions entre eux ont été désertés. Mais cette désertion ne signifie en rien un échec radical. La multiplication des échanges dans les ateliers a à la fois facilité les échanges et constitué des freins. La question se pose de la réalité de la rencontre interculturelle. À force de chercher la mise en place d'une bonne communication interculturelle, ne s'interdit-on pas de faire l'expérience des frottements et des irritations (Melin et Wagner, 2015) qui caractérisent la confrontation à l'autre ?

Ces activités formalisées ont proposé des explorations de l'altérité qui permettent de se familiariser à l'autre et d'oser. Se confronter au risque de l'interculturel est, en effet, la question fondamentale de l'échange interculturel qui invite à pousser des portes ouvrant sur des mondes inédits. « Le sujet, jamais ne peut complètement savoir ce que, derrière cette porte, il atteindra, et, passé la porte, il ne pourra jamais revenir en arrière. L'acte le pousse, le lance, le jette à l'intérieur d'un territoire inconnu. À peine engagé, le doigt est pris dans l'engrenage qui peut,



de proche en proche, le broyer corps et âme. Paradoxe : plus l'acte engage le soi, et davantage ce sera le non soi (la puissance de la réalité hors sujet) qui décide de l'issue fatale » (Mendel, 1998, p. 223). Sans atteindre un degré aussi dramatique, l'engagement dans la rencontre interculturelle rend vulnérable et met le sujet à la merci d'événements qu'il peut difficilement prévoir et anticiper puisqu'ils s'inscrivent dans des cadres culturels vis-à-vis desquels il est sans repères. Ainsi, l'organisation du temps de l'échange autour d'activités où la confrontation à l'autre est inévitable, avec tous les risques subjectifs qu'elle suppose, a su immerger les enfants dans un vécu inédit, riche et potentiellement déstabilisant. Si l'hyperstimulation des échanges et le peu de temps réservé aux échanges informels ont constitué des freins, la construction d'un espace formalisé sans interférence du point de vue des objectifs pédagogiques, contenant et soutenant, où les interactions peuvent prendre place et se multiplier, a sécurisé les enfants français et allemands qui ont osé s'engager dans des rencontres créatives témoignant des ressources en matière d'interculturel. Offrir un cadre facilitateur constitue le meilleur accompagnement que puissent proposer les adultes, enseignants ou animateurs, investis dans le projet de rencontre interculturelle. En effet « on peut enrayer ou laisser s'installer la communication interculturelle mais on ne peut pas l'engendrer » (Müller et Moll, 2009, p. 217).

### **En guise de conclusion**

Les modes spécifiques d'intervention des animateurs par opposition aux pratiques enseignantes font advenir, quantitativement et qualitativement, divers degrés de métissage entre apprentissages formels et informels. Ces situations d'activités partagées mettent en évidence un étayage réciproque entre formel et informel, qui encourage chez les acteurs, enfants et adultes, l'exploration de manières d'être, d'agir et de faire qui leur étaient étrangères et qui favorise expériences liminaires et passages de frontières : linguistique, statutaire, culturelle, disciplinaire. Cette ouverture créatrice au monde de l'autre rend possible, par ce décroisement, la découverte expérientielle d'autres types de relations tant individuelles, collectives que professionnelles. Les enfants et les enseignants ont ainsi été encouragés et se sont sentis autorisés à témoigner de leur compétence d'« intérité » (Demorgon<sup>7</sup>, 2005). Les dynamiques de groupe organisées par les animateurs ont permis tout particulièrement aux enfants, principaux acteurs de l'échange, de mettre en œuvre des ressources créatives pour trouver des ajustements dans les interactions sans prendre appui sur des règles formelles que leur auraient imposées les adultes. La culture comme construction humaine qui dépend toujours d'un contexte spécifique et d'une situation particulière, résulte de processus diachroniques et synchroniques. Les interventions des animateurs ont favorisé l'articulation

---

<sup>7</sup> « Nous utilisons constamment les notions d'identité et d'altérité. On devrait s'étonner de l'absence de la notion d'intérité. Bien qu'inemployée elle remonte cependant aux travaux du linguiste et logicien Couturat. Pour qu'il y ait interculturation entre acteurs, il faut qu'il y ait entre eux des stratégies d'interaction : pour échanger, se connaître ou s'entretuer. L'intérité énonce cette base du processus : d'abord, il y a "de l'inter". L'intérité est présente dans les stratégies d'affrontement ou d'arrangement qu'elle accueille, maintient ou transforme. » (p. 396).

entre le processus diachronique qui met les enfants en relation avec les expériences renvoyant de près ou de loin à leur culture nationale et le processus synchronique qui promeut la performativité créative des interactions surgissant spontanément dans les rencontres binationales.

---

## **Bibliographie**

Becquemin M. et Montandon C., 2014, Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale, Rennes, éd. PUR.

Brougère G. & Bézille H., 2009, « Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », in Revue Française de Pédagogie, n° 158, p.117-160.

Bruner J., 1983, Comment les enfants apprennent à parler, Paris, éd. Retz

Ciccone A., 2001, « Enveloppe psychique et fonction contenant : modèles et pratiques », in Cahiers de psychologie clinique, n°17, p. 81-102.

Colley H., Hodkinson P. & Malcom J. 2003. Informality and Formality in Learning. Leeds : University of Leeds.

Cross J., 1995, Informal Learning, in Goodnow J.J., Mills P.J. & Goodnow F., Cultural practices as context for development. New directions for child development, San Francisco, Jossey-Bass, no 67.

Dalley P., 2003, « Définir l'accueil : enjeu pour l'immigration en milieu minoritaire francophone en Alberta », Francophonies d'Amérique, n° 16, p.67-78.

Demorgon J., 2005, Critique de l'interculturel, Paris, éd. Anthropos.

Dewey, J., 1990, Démocratie et Éducation, Paris, éd. Armand Colin

Lenoir Y. et Pastré P., 2008, « Apprentissage et activité », Didactique professionnelle et didactique des disciplines en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants, Toulouse, éd. Octarès.

Lippitt R., et White R.K., 1978, « Une étude expérimentale du commandement et de la vie de groupe », in Levy A., Psychologie sociale, tome 1, Paris, éd. Dunod, p.278-293.

Marsik V. J. et Watkins K. E., 2007, « Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail », in Revue française de pédagogie, n° 160, p.29-38.

Melin V. et Wagner B., 2015, « The intercultural and no-formal learning processes of children in primary school exchange programs in France and Germany », Research in Comparative and International Education, Vol. 10, n°3, p. 407-422.

Mendel G., 1998, L'acte est une aventure, Paris, éd. La Découverte.

Mezirow J., 2001, *Penser son expérience*, Paris, éd. Chronique sociale.

Montandon C., 2014, « Pour une épistémologie de la notion de dispositif », in Becquemin M. et Montandon C., *Les institutions à l'épreuve des dispositifs. Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*, Rennes, éd. PUR.

Montandon C. 2016 « Rencontres entre enfants grâce à la coopération entre enseignants lors d'échanges scolaires franco-allemands : une expérience transitionnelle », in Lafont P. et Foucart J. (dir), *Coopération(s) entre transition, transaction et transformation*, Pensée Plurielle, n° 41. De Boeck.

Montandon C., Wagner B., et Leclair B., 2016, « Interactions et apprentissages formels et informels chez des enfants du primaire lors d'échanges scolaires franco-allemands », in Montandon F. et Schelle C. *Activités langagières, pratiques pédagogiques et rituels. Une approche interculturelle à l'école et en formation*, Paris, éd. Téraèdre.

Müller B. et Moll J., 2009, *Les sentiments, des outils d'exploration interculturelle*. Paris, éd. Anthropos.

Quéré L., 1991, « D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique », in *Réseaux*, vol. 9, n° 46, p.69-90.

Sen A., 2003, *Un nouveau modèle économique: Développement, Justice, Liberté*, Paris, éd. Odile Jacob.

Vincent G., 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, éd. P.U.L.

Wulf C., 2005, « Introduction. Rituels. Performativité et dynamique des pratiques sociales », in *Hermès*, vol. XLIII, n°3, p.9-20.

---

## Pour citer cet article

Référence électronique

Christiane Montandon, Valérie Melin, "La place des animateurs/accompagnateurs dans la dynamique des interactions et des apprentissages informels lors d'échanges scolaires franco-allemands en école primaire.", Sciences et actions sociales [en ligne], N°5 | 2016, mis en ligne le 28 octobre 2016, URL : <http://www.sas-revue.org/index.php/31-n-5/dossiers-n-5/78-la-place-des-animateurs-accompagnateurs-dans-la-dynamique-des-interactions-et-des-apprentissages-informels-lors-d-echanges-scolaires-franco-allemands-en-ecole-primaire>

---

## Auteur

**Christiane Montandon**

Professeur émérite en sciences de l'éducation

Faculté SESS Sciences de l'éducation et sciences sociales

Université Paris Est Créteil UPEC

[montandon@u-pec.fr](mailto:montandon@u-pec.fr)

**Valérie Melin**

Maitre de conférences en sciences de l'éducation

Université de Lille 3

[Valerie-melin@orange.fr](mailto:Valerie-melin@orange.fr)

---

## Droits d'auteur

© Sciences et actions sociales

Toute reproduction interdite sans autorisation explicite de la rédaction/Any replication is submitted to the authorization of the editors