



HAL
open science

Tirer parti des outils numériques et de la comodalité pour favoriser le plurilinguisme en maternelle? Une étude de cas dans une école française aux États-Unis

Nathalie Thamin, Danièle Moore, Nikolay Slavkov

► To cite this version:

Nathalie Thamin, Danièle Moore, Nikolay Slavkov. Tirer parti des outils numériques et de la comodalité pour favoriser le plurilinguisme en maternelle? Une étude de cas dans une école française aux États-Unis. *Contextes et Didactiques*, 2023, 22, 10.4000/ced.4661 . hal-04663779

HAL Id: hal-04663779

<https://hal.science/hal-04663779v1>

Submitted on 29 Jul 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Tirer parti des outils numériques et de la comodalité pour favoriser le plurilinguisme en maternelle ? Une étude de cas dans une école française aux États-Unis

Nathalie THAMIN¹, Danièle MOORE² et Nikolay SLAVKOV³

¹ Université de Franche-Comté – CRIT

² Université Simon Fraser – DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3

³ Université d'Ottawa – Institut des Langues officielles et du bilinguisme

Résumé

Notre analyse qualitative vise à comprendre comment les praticiens de maternelle d'un lycée français aux États-Unis ont pu tirer parti des outils numériques en contexte de pandémie de Covid-19 pour intégrer le plurilinguisme comme ressource pour les apprentissages. La recherche écologique mise en place a visé : à analyser l'effet des pratiques d'enseignement/apprentissage ajustées au contexte sanitaire auprès des jeunes élèves plurilingues, en particulier dont les parents ne parlent pas le français ; à analyser les pratiques enseignantes ajustées à la nécessité de la comodalité, ainsi que le rôle des assistantes et des parents d'élèves en classe de maternelle. Les données écologiques recueillies dans une classe de moyenne et une classe de grande sections durant l'année 2020-2021 (vidéos et ressources de classe, entretiens semi-directifs avec les professeurs d'école, enseignants d'anglais, assistantes et parents d'élèves) montrent la complexité de ce milieu d'enseignement du/en français (17 langues recensées) ; une collaboration active de tous les acteurs impliqués pour que cette complexité se développe en atout d'apprentissage ; la transformation, sur le court et le long terme, des usages de langues, des gestes professionnels et de la distribution des rôles et des responsabilités dans l'acte éducatif grâce aux technologies. Mieux comprendre ces pratiques devrait aider les formateurs à la mise en place de formation au numérique et à l'éducation plurilingue sur le long terme.

Mots-clés

Plurilinguisme, école maternelle, enseignement comodal, pratiques professionnelles, Agence pour l'enseignement français à l'étranger.

Abstract

Our qualitative analysis aims to understand how kindergarten practitioners in a French school (*lycée français*) situated in the United States took advantage of digital tools to integrate plurilingualism as a learning resource in the context of the Covid-19 pandemic, and after. This ecological research was set up with the aim of: analyzing the effect of adapting the teaching/learning practices to the pandemic context in the case of young plurilingual students, in particular those whose parents do not speak French; analyzing teaching practices adapted to the need for bimodal learning, as well as the role of assistants and parents in the kindergarten classroom. Ecological data collected in junior and senior kindergarten (*moyenne/grande section*) included videos and classroom resources, semi-structured interviews with French and English teachers, teaching assistants, and parents during the 2020-2021 school year. The data illustrate the following: the complexity of this type of French teaching environment (17 languages identified among the students); active collaboration of all the actors involved, so that the complexity develops into a learning asset; and the transformation, in the short and long term, of the use of languages, of professional stances and of the distribution of roles and responsibilities in the educational endeavour, thanks to technologies.

Keywords

Plurilingualism, kindergarten, bi-modal teaching, professional practices, Agency for French Education Abroad.

1. Introduction : Plurilinguismes, comodalité et petite enfance

Tandis que de nombreuses études ont pu montrer que les jeunes enfants sont plus réceptifs à l'apprentissage des langues à un âge précoce (O'Neil, 1993) et que le bilinguisme est un atout d'apprentissage (Hélot et Erfurt, 2016 ; Hoskyn et Moore, 2022 ; Lüdi et Py, 1993), nous disposons de peu de recherches sur les répercussions d'un apprentissage en ligne pour les tout-petits. Cependant, la pandémie de Covid-19 a eu un impact significatif sur l'enseignement en classe, ce qui a également affecté les programmes d'enseignement bilingues ou d'immersion linguistique. De nombreuses écoles maternelles, en France comme ailleurs, ont dû passer à l'enseignement en ligne pendant la pandémie. Les enseignants ont dû s'adapter rapidement à de nouvelles formes d'enseignement, de même que les élèves qui ont dû apprendre deux langues dans un environnement (partiellement) virtuel, au sein duquel les interactions sociales, éléments clefs du bien-être de l'enfant et des apprentissages (des langues et des savoirs) en classe maternelle, se sont trouvées profondément modifiées. Dans cette contribution, nous examinons comment les éducateurs de la petite enfance et les enfants ont interagi et ont tiré parti des outils numériques et de la comodalité pour apprendre le/en français dans le contexte particulier des écoles françaises à l'étranger (ici en Amérique du Nord), où la langue de l'école (le français) est largement minoritaire et le plurilinguisme une valeur de l'école et un état de fait pour les élèves et leurs familles.

L'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (désormais AEFÉ) encourage depuis quelques années une ouverture vers les langues autres que le français dans les établissements français à l'étranger. Dans une circulaire de 30 pages datée de 2012 intitulée « Politique des langues AEFÉ : Pour une éducation plurilingue » (AEFÉ, 2012, Circulaire 002177), trois orientations sont déclinées qui structurent conjointement le contrat éducatif en langues dans l'ensemble du réseau : la maîtrise du français (p. 6), un apprentissage précoce de la langue du pays d'accueil (en lien avec une « identité bilingue et biculturelle », p. 7) et le développement d'une éducation plurilingue (mais plutôt en lien avec la dimension internationale de ces écoles qu'en référence aux langues familiales des jeunes accueillis, p. 8). Une section porte aussi sur l'articulation des enseignements en Langues et Disciplines non Linguistiques (DNL) (p. 24). On lit ainsi :

[...] la logique de cette éducation est – au-delà d'un bilinguisme effectif et indispensable – celle d'un plurilinguisme délibéré, audacieux, maîtrisé, destiné à construire chez les élèves du réseau une compétence en langues et une compétence d'interculturalité et de médiation culturelle, marque d'un projet éducatif de qualité (p. 7).

Si c'est bien la définition de la compétence plurilingue, telle que proposée par Coste, Moore et Zarate (1997) qu'on trouve aussi citée, mais ici sous le chapeau de la politique linguistique du CECRL (2001 : 8), les raisons de cette emphase sur l'éducation plurilingue sont essentiellement énumérées en termes de développement d'une « conscience métalinguistique » permettant de mieux « apprendre des langues » et « comprendre leur fonctionnement » (p. 8). Les langues supports de ces enseignements dépendent, de manière stratégique, tout à la fois du contexte et d'une « attente de plus-value socio-professionnelle » (p. 8, en gras et souligné dans le texte initial) et donnent une priorité dans le texte aux « langues véhiculaires à vocation internationale » (toujours en gras et souligné dans le texte, p. 9). Elles permettent aussi l'intercompréhension dans des langues sœurs (p. 26). Le texte évoque néanmoins la présence d'autres langues dans les répertoires des familles, soulignant que certains élèves ont pu au cours de leur parcours avoir appris « jusqu'à 4 langues en plus de leur langue maternelle » (p. 20). Il encourage à broser avec les élèves leur biographie langagière, sans toutefois bien spécifier l'intérêt de ce travail si les langues en question ne font pas partie des langues à portée

internationale et au-delà du fait que ces enfants sont « unanimes à dire que plus on connaît et surtout plus on pratique déjà de langues, plus il est aisé d'en apprendre de nouvelles » (la dernière partie étant notée en gras, AEFÉ, 2012 : 20).

C'est ainsi dans un contexte éducatif bien particulier, déjà sensibilisé depuis plus d'une décennie aux atouts du plurilinguisme pour l'apprentissage, que s'est construite cette recherche (exposée dans les différents articles de ce numéro et dans son introduction), d'abord initiée autour d'une formation au plurilinguisme et aux approches plurielles, visant une mise en réseau coopérative d'enseignants¹ formés au plurilinguisme et d'enseignants nouvellement arrivés en zone nord-américaine (Canada et États-Unis)². Nous l'entrevoions toutefois ici de manière plus spécifique, puisque nous nous intéressons, d'une part, aux apprentissages des tout-petits, ceux des enfants scolarisés à la maternelle dans une école de ce réseau à l'étranger, et, d'autre part, aux ajustements de l'agir enseignant (Bucheton, 2009) ou de l'agir professoral (Cicurel, 2007) pour intégrer au quotidien la comodalité et de nouveaux usages des outils numériques, au sein d'approches didactiques concevant le plurilinguisme comme ressource pour les apprentissages. Notre travail se situe en effet à un moment clef de l'histoire de notre monde, celui de la pandémie mondiale de la maladie à coronavirus (Covid-19) qui a entraîné, à partir du premier trimestre 2020, un état d'urgence de santé publique et la mise en place de mesures essentielles, notamment de confinement, souvent drastiques. En ce qui nous concerne, les fermetures et réouvertures, parfois partielles, des établissements ont engendré la mise en place, souvent en catastrophe, de formules hybrides et comodales³ de l'enseignement scolaire pour en assurer, pour les élèves et leurs familles, la continuité des services grâce aux moyens numériques (voir le PCA, plan de continuité d'activité, mis en place par le réseau mondial de l'AEFE dès le 16 mars 2020). Bien qu'on espère que cette situation d'urgence ne se renouvelle pas dans l'avenir, il reste que certains de ces usages ont pu, aussi, se pérenniser pour les avantages pédagogiques qu'ils ont pu offrir, en particulier dans le décloisonnement des pratiques (des enseignements langagiers et des disciplines) et pour une consolidation du lien entre l'école et les familles autour des projets pédagogiques plurilingues. Mieux comprendre ces nouveaux usages générés dans l'urgence est essentiel pour réfléchir, en contexte post-pandémique, aux besoins en termes de formation.

2. Être petit et apprendre des savoirs et des langues en comodalité

L'enseignement des langues aux jeunes enfants et le développement de la compétence bi-plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1999) offrent de nombreux avantages mais présentent également des défis, notamment en termes de pédagogie, de soutien parental et de ressources éducatives. Enseigner aux jeunes enfants nécessite des méthodes pédagogiques adaptées à leur âge, qui sont souvent ludiques, expérientielles et centrées sur le lien social et l'interaction.

Apprendre, c'est tisser des liens. En contexte plurilingue à l'école maternelle, les ajustements pour les enseignants consistent fondamentalement à articuler les apports de la didactique du langage oral à la maternelle (Péroz, 2010 ; Canut, 2018) à ceux de la didactique des langues (Thamin, 2020). Mais si on interroge plus spécifiquement la nature de ces liens et les moyens de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur l'ensemble de ses langues et de ses savoirs, des spécificités apparaissent lorsqu'on interroge les apprentissages de la petite enfance. Ce travail

¹ Nous utilisons dans cet article le masculin générique, en conformité avec les consignes éditoriales de la revue.

² Sous les labels *Laboratoire du plurilinguisme* (voir Beaumont et Moore, 2020 a et b ; Beaumont et Miguel Addisu, 2020) et *Français Plus* (voir Miguel Addisu *et al.*, 2020).

³ Se reporter à la distinction réalisée par Beaumont et Troncy dans le présent volume.

de mise en relation entre les langues (Candelier et Castellotti, 2016 ; Candelier et De Pietro, 2012) passe ainsi aussi par la nécessité d'accueillir l'enfant et sa famille (Audras et Leclaire, 2016), de construire des ponts pour apprendre ensemble (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021) et d'établir ainsi une relation de collaboration entre l'équipe enseignante et les parents autour de l'enfant (Hélot et Erfurt, 2016).

L'éducation pour la petite enfance autant que les principes de la didactique du plurilinguisme partagent ainsi une vision éducative holistique, en reconnaissant les aspects complexes et plurisitués des expériences d'apprentissage et du développement langagier (Hoskyn et Moore, 2022). Ces croisements sont encore complexifiés à l'heure où les enfants se construisent à la fois dans l'interaction avec les pairs et les éducateurs qui les entourent, dans des expérimentations localisées (dans l'écologie du lieu), des mises en situation corporelles et un engagement multisensoriel (du corps dans le mouvement) par des « investigations vivantes » (Chorney et Sinclair, 2018 ; Kind, 2014) d'expérience-action (Moore, 2021b).

Mais que se passe-t-il alors quand les enfants apprennent devant leur ordinateur et que les besoins de distanciation sociale n'encouragent pas, justement, ces apprentissages où le corps est en action ? Comment se construit alors le rôle du monde matériel dans les pratiques de littératie multimodales (Forte, 2021) quand les usages numériques centrent l'attention et les apprentissages ? Et comment s'actualisent, dans ces nouveaux usages, les pratiques plurilingues et les apports de la didactique du plurilinguisme ?

Notre recherche vise ainsi un double objectif : (1) mettre à jour les usages des nouvelles technologies qui cherchent à soutenir le développement plurilingue de l'enfant et le lien école-famille ; (2) interroger, dans des perspectives de formation, comment perdurent ces fondamentaux de l'apprentissage plurilingue pour les petits en contexte de pandémie, et comment de nouveaux usages hybrides et comodaux pourraient trouver leur place hors contexte sanitaire pour soutenir la continuité des apprentissages.

3. Particularités du contexte de l'étude

3.1. Lier école- familles : de nouveaux dispositifs pour assurer les continuités

Dans le contexte de crise sanitaire traversée en 2020-2021, les enseignants des multiples contextes scolaires internationaux et nationaux ont dû adapter leur pratique professionnelle en inventant et expérimentant de nouveaux dispositifs et gestes professionnels permettant de maintenir le lien entre l'école et les familles et d'assurer « la continuité pédagogique ». Cette injonction, imposée comme une évidence du jour au lendemain par le champ politique⁴ et relayée par les médias (Bonnery et Douat, 2020 : 13), a eu pour effet, comme le souligne Thin (2020 : 43), « un transfert d'activités de l'espace scolaire à l'espace domestique générant une scolarisation accrue de la vie des familles ».

La continuité pédagogique s'est avérée plus ou moins réaliste en fonction des contextes et situations d'enseignement/apprentissage et des publics d'élèves (âges, milieux sociaux, natifs/allophones, scolarisation en école publique/privée, en France ou en réseau AEFÉ, mission laïque, par exemple), du degré de maîtrise des outils numériques par les enseignants, des moyens matériels déjà disponibles dans les institutions scolaires et dans les familles, du capital social et scolaire des parents, des capacités d'accompagnement de l'institution. À l'école

⁴ Français pour notre étude dans le cadre de cet article.

maternelle, de manière encore plus prégnante, s'est posée la question du comment faire classe hors de la classe, comment mettre en œuvre la différenciation, sans les structures matérielles nécessaires (permettant la manipulation, l'expression corporelle, la mise en atelier) et sans relation pédagogique de proximité. Dans le premier degré français, Montmasson-Michel (2020) décrit, à partir d'entretiens réalisés auprès d'enseignants, comment cette « étrange parenthèse pédagogique » a, malgré les contraintes multiples et la maltraitance de l'institution, constitué une parenthèse inventive et réflexive. Une « mission impossible » (Montmasson-Michel, 2020 : 30) qui a conduit, finalement, les enseignants à repenser le travail pédagogique au-delà du prescrit et encouragé le souci de s'ajuster aux situations et spécificités familiales pour limiter les effets inégalitaires pressentis.

Il semblerait que le maintien de la communication par tous les moyens (mail, sms, téléphone, WhatsApp, déplacements des enseignants dans les familles), en particulier avec les familles les plus précaires, les plus éloignées de l'école, en situation de migration ou issues du voyage, ait constitué le premier enjeu et ait modifié le rapport école-famille dans une relation moins verticale, plus compréhensive.

Si les classes virtuelles, les dispositifs comodaux et hybrides se sont peu répandus en maternelle française, contrairement au réseau AEFÉ, les ressources pédagogiques et numériques créées ont été nombreuses dans les deux cas : ressources institutionnelles nationales (les plateformes et environnement numériques de travail, *Ma classe à la maison*, par exemple), départementales (via les DSDEN), de circonscription via les conseillères et les conseillers pédagogiques, les ressources des éditeurs, celles produites et échangées entre pairs (blogs, sites d'école, réseaux sociaux, chaîne YouTube collaborative). Les cahiers de vie numériques ont remplacé les cahiers de vie classique (Royer, 2021), ouvrant un espace collaboratif avec les familles, comme nous avons pu le constater dans la recherche que nous avons menée dans le cadre de *Français Plus*. L'usage du padlet à usage pédagogique⁵ s'est fortement développé ainsi que l'usage de la vidéo à destination des parents (fonction informationnelle et explicative) et/ou à destination des élèves (fonction pédagogique et démonstrative, favorisant la manipulation par exemple, via des leçons filmées).

3.2. Politiques linguistiques familiales

Le choix de la langue de scolarisation d'un enfant (dans des contextes où différentes pistes existent) n'est pas aisé. Aux États-Unis et au Canada, la langue majoritaire est l'anglais⁶ et, dans ce contexte, les parents qui font le choix d'envoyer leurs enfants dans une école où la langue principale d'enseignement n'est pas l'anglais sont confrontés à divers défis et opportunités. Premièrement, ils peuvent craindre que leurs enfants n'acquiescent pas suffisamment la langue majoritaire, l'anglais, pour s'épanouir dans la société, pour être bien préparés à un enseignement en anglais au niveau universitaire, ou pour être compétitifs dans l'économie mondiale, où l'anglais occupe une position privilégiée. Deuxièmement, certains parents anglophones ou allophones qui ne parlent pas la langue de l'école (le français dans notre cas) peuvent être inquiets de ne pouvoir accompagner leurs enfants dans leurs études. Enfin,

⁵ Outil TICE collaboratif en ligne, entre enseignants, entre enseignants et parents, qui propose la création de « murs » virtuels regroupant images, texte, sons, liens internet et vidéos sous la forme de vignettes appelées « posts ». Le padlet a été créé en 2008 par Nite Goel et Pranav Piyush à Singapour. Aujourd'hui, le siège social de l'entreprise se trouve en Californie. <https://cdistheodard82.wordpress.com/2018/02/13/mais-qui-a-donc-bien-pu-inventer-padlet/> (consulté le 14/08/2022).

⁶ Dans cet article, nous n'abordons pas le cas de la province de Québec au Canada qui est le seul endroit en Amérique du Nord où le français est la langue majoritaire plutôt que l'anglais.

une compréhension du concept de répertoire plurilingue est nécessaire pour que les parents soient à l'aise pour choisir une école française. Le choix de la langue de scolarisation est donc assez difficile et est parfois la cause de tensions familiales entre les deux parents qui peuvent avoir des opinions très différentes à cet égard (Slavkov, 2021). Néanmoins, les enfants de parents qui ont fait le choix de ne pas les scolariser dans la langue de la majorité sont plus susceptibles d'être positionnés sur des pistes de développement bilingue ou plurilingue que les enfants qui sont scolarisés entièrement dans la langue de la majorité (Slavkov, 2017). À ce titre, le choix de la langue scolaire fait partie intégrante des politiques linguistiques familiales et le lien avec l'école se construit d'une manière tout à fait particulière pour ces familles, surtout si leur(s) langue(s) ne sont ni l'anglais majoritaire ni le français langue de scolarisation.

4. Tirer parti des outils numériques pour intégrer le plurilinguisme comme *ressource* pour les apprentissages : Quelles modalités d'enseignement ?

4.1. Une étude de cas en maternelle dans une école internationale d'une ville du nord-est américain

Les établissements scolaires du réseau de l'AEFE ont une politique linguistique orientée vers une éducation bilingue et biculturelle qui s'adresse prioritairement à des familles françaises qui se trouvent à l'étranger. Suivant le programme de l'Éducation nationale [de France] dès la maternelle, et ce, jusqu'au lycée⁷, ils visent à ce que les enfants n'aient pas de rupture de scolarité en passant d'un pays à l'autre. Plus récemment, depuis les années 2000, ces établissements s'ouvrent de plus en plus à des familles locales (qui paient généralement des frais de scolarité plus élevés que les familles françaises).

L'école maternelle (désormais EM) où se déroule notre recherche est intégrée à un lycée international français de ce réseau AEFE et se trouve dans une grande ville des États-Unis. Habituellement, l'enseignement de la maternelle s'y répartit entre une immersion majoritaire en français et un enseignement de l'anglais. Des séances pluri-hebdomadaires de Français Langue de Scolarisation (FLSco) sont proposées en petits groupes pour les enfants débutants en français. Trois séances d'anglais de 55 minutes sont proposées par semaine avec un professeur d'anglais TESOL⁸ pour ceux dont l'anglais n'est pas la langue principale à la maison. Le programme d'anglais est ainsi conçu pour aider les élèves à intégrer un environnement nouveau et une culture nouvelle. Pour les enfants grands débutants en anglais, une enseignante spécialisée intervient en plus dans les classes en petits groupes.

L'institution propose par ailleurs deux sessions de 50 minutes par semaine de co-enseignement bilingue entre les enseignants de français et d'anglais. Une grande attention est portée aux élèves non anglophones (anglais, langue de l'environnement social) et aux élèves non francophones (français, langue de scolarisation majoritaire).

Au moment de la recherche, pendant l'année académique 2020-2021, cette école comporte une classe de Petite Section (PS), deux classes de Moyenne Section (MS) et trois classes de Grande section (GS) et scolarise des enfants de trois à cinq ans (l'année suivante, une classe de Toute

⁷ Site AEFE : <https://www.aefe.fr/aefe/propos-de-laefe/atout-pour-la-france-et-la-francophonie> (consulté le 23/09/2022). On constate toutefois que ce public idéal cible initial ne constitue plus seulement, à l'heure actuelle, le seul public de ces écoles.

⁸ Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Petite Section – TPS – s’ouvre pour les enfants de deux ans⁹). Pendant ce cycle de quatre années, les apprentissages mettent l’accent sur le développement du langage oral, le vivre ensemble, comment devenir un élève, sur l’activité physique pour explorer et développer les capacités motrices, sur la découverte du monde, la créativité et enfin la préparation de l’entrée dans la littératie. Ces entrées clés s’appuient sur les programmes français de la maternelle (MEN, 2021). Les activités ludiques, pratiques, ainsi que les expériences sensorielles et motrices sont privilégiées.

4.2. Profil des élèves

Les six classes de l’EM comprennent 60 élèves de nationalité américaine, 24 de nationalité française et 16 d’autres nationalités. À l’échelle de l’établissement, 40 % des élèves sont de nationalité française, 37,55 % américaine et 22,27 % d’une autre nationalité. Le critère de nationalité n’informe pas sur les répertoires linguistiques ni sur les pratiques langagières familiales, mais laisse imaginer la pluralité linguistique et culturelle.

Cycle	Niveau	Nb Classes	Hom.	Cned	Français	Nationaux	Etranger Tiers	Total
Pré-élémentaire	PS	1,00	Y	N	2	12	1	15
	MS	2,00	Y	N	10	17	6	33
	GS	3,00	Y	N	12	31	9	52
	Total / Cycle	6,0			24	60	16	100
Elémentaire	CP	5,00	Y	N	14	42	14	70
	CE1	6,00	Y	N	19	29	24	72
	CE2	4,00	Y	N	18	37	16	71
	CM1	5,00	Y	N	31	38	28	97
	CM2	3,00	Y	N	31	25	13	69
	Total / Cycle	23,0			113	171	95	379
Collège	6EME	4,00	Y	N	29	24	14	67
	5EME	4,00	Y	N	40	25	22	87
	4EME	4,00	Y	N	29	25	18	72
	3EME	4,00	Y	N	48	22	16	86
	Total / Cycle	16,0			146	96	70	312
Lycée	SEC	3,00	Y	N	27	12	13	52
	PREM	4,00	Y	N	42	18	11	71
	TERM	4,00	Y	N	45	14	15	74
	Total / Cycle	11,0			114	44	39	197
Total		56,0			397 (40,18%)	371 (37,55%)	220 (22,27%)	988

Figure 1 : Données établissement 2020-2021

Une enquête établissement réalisée l’année de la recherche (cf. Figure 1 et Figure 2) a permis de mettre à jour une grande complexité des profils des publics accueillis, les parents déclarant plusieurs nationalités et/ou langues pour eux ou leurs enfants, sans que celles-ci ne se recouvrent nécessairement. Par exemple, pour la maternelle, 46 parents d’élèves rapportent ainsi deux nationalités, sept déclarent en avoir trois. Ce sont, finalement, plus de 50 % des enfants de ce groupe d’âge qui bénéficient de plus d’une nationalité. Dix-sept langues sont par ailleurs répertoriées : l’anglais, le français, le bambara, l’arabe, l’espagnol, le pular, le portugais, l’indonésien, le turc, l’hébreu, le norvégien, le russe, le japonais, l’arménien, le slovaque, le wolof et le géorgien. Les deux classes de maternelle ayant participé à notre recherche (cf. Figure 2) sont, de la même manière, hautement plurilingues. Elles se caractérisent par une grande mobilité des familles et des rapports très divers au français, mais aussi à l’anglais.

⁹ En France et dans les établissements français à l’étranger, la toute petite section (TPS) est la première année, facultative, de scolarisation des enfants lorsqu’ils atteignent deux ans.

MSB	MSB	GSA	GSA
7 languages	8 nationalities	5 languages	7 nationalities
English/Anglais	United States/États-Unis	French/Français	France/France
French/Français	France/France	Spanish/Espagnol	United States/États-Unis
Bambara/Bambara	Mali/Mali	English/Anglais	Côte d'Ivoire/Côte d'Ivoire
Spanish/Espagnol	United Kingdom/Royaume	Russian/Russe	Canada/Canada
Norwegian/Norvégien	Canada/Canada	Arabic/Arabe	Argentina/Argentine
Japanese/Japonais	Australia/Australie		Czech Republic/République tchèque
Armenian/Arménien	Norway/Norvège		Lebanon/Liban
	Honduras/Honduras		

Figure 2 : Langues et nationalités déclarées dans les deux classes de la recherche (données établissement)

4.3. Organisation de l'école maternelle en contexte de pandémie

Afin de respecter les contraintes de la réglementation concernant l'accueil des élèves imposée par les autorités de l'État dès le début de la pandémie, l'enseignement connaît plusieurs réorganisations impliquant des adaptations successives durant les années scolaires 2019-2020, 2020-2021, puis 2021-2022.

À partir du 16 mars jusqu'au 22 juin 2020, les différents acteurs de l'école étudiée passent d'un enseignement classique, en classe, à un enseignement 100 % en virtuel et à distance avec les enseignantes et enseignants à l'école et les élèves de maternelle à la maison. Un temps synchrone de 15 minutes par jour a été proposé avec un enseignant différent, complété par 30 minutes de temps de travail asynchrone, un dossier papier donné aux élèves, des activités numériques et des vidéos faites par l'enseignante (dans notre cas).

De septembre à octobre 2020, la rentrée s'est également effectuée complètement à distance, avec une réorganisation des classes de façon à en réduire les effectifs. Les temps synchrones sont alors multipliés par trois (3x30 minutes par jour) et les temps asynchrones également (3x30 minutes par jour). Des valises pédagogiques comprenant un dossier papier et du matériel pédagogique sont transmises par l'école aux familles toutes les deux semaines.

Une troisième période (d'octobre 2020 à juin 2021) voit le retour en classe des élèves dont les parents le souhaitent. S'ouvre alors une période d'enseignement/apprentissage comodal. Les contraintes sanitaires imposent de limiter la taille des classes (PS, MS, une classe GS de moins de cinq ans) à treize enfants et deux adultes (l'enseignante et l'assistante). Dans l'école qui fait l'objet de la recherche, six classes sont ouvertes : 1 PS, 2 MS, 3 GS. Les enfants ont classe de 9h à 12h30 et l'après-midi 3x30 minutes d'anglais en visioconférence et 2x15 minutes de FLSco par semaine. Pour les élèves à distance, les temps synchrones avec le reste de la classe représentent un volume horaire de 5x30 minutes par semaine et 5x30 minutes en temps asynchrone. Les enseignantes continuent à confectionner des sacs d'activités guidées pour les parents toutes les deux semaines.

Enfin, de septembre 2021 à février 2022, 100 % des jeunes élèves sont à nouveau en classe, avec les contraintes sanitaires fortes des mois précédents : port du masque, distance sociale, absence de mélange des cohortes tant à l'intérieur de l'école que dans la cour. Les enseignants d'anglais reviennent sur le campus et l'emploi du temps revient à la normale. Au printemps 2022, les obligations de distanciation et de port du masque sont levées.

4.3.1. *La mise en place d'une recherche collaborative : la recherche Groupe maternelle dans « Français Plus »*

Une recherche collaborative en éducation « réunit chercheurs universitaires et praticiens enseignants autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique » (Desgagné, 1997 : 371) et implique une démarche de co-construction entre les partenaires concernés, contribuant à la production de connaissances mais aussi au développement professionnel des praticiens et concourant à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique (Simonin et Thamin, 2018). Elle s'appuie sur des regards croisés et privilégie la complémentarité et la collaboration entre les participants. Nous rappelons ici brièvement notre positionnement dans le partenariat engagé ainsi que les modalités du recueil des données qui sont présentées dans cet article.

Notre équipe, que nous appellerons ici « Groupe maternelle » (GM), insère ses objectifs dans ceux de l'équipe de *Français Plus* : observer et analyser en mettant en lien les pratiques avec des concepts de recherche liés à la didactique du plurilinguisme (plus qu'aux champs du numérique éducatif pour notre part) ; aider les équipes enseignantes à entrer dans une approche réflexive à partir du réel ; travailler en collaboration transnationale avec des écoles volontaires de langue française situées au Canada et aux États-Unis et avec des éducateurs-chercheurs plurilingues situés dans ces deux aires géographiques ainsi qu'en France (voir les différents articles de ce même numéro et pour une description des principes de ce partenariat collaboratif, d'abord initié au sein du collectif *Laboratoire du Plurilinguisme*, voir Beaumont et Moore, 2020 a et b). Notre perspective initiale était de réaliser une recherche collaborative visant à soutenir les transformations des pratiques et/ou des ressources cognitives et affectives des praticiens, pour le développement d'outils et pratiques innovantes en didactique du plurilinguisme. Cette collaboration a été continuée, sous d'autres formes et modalités et en incluant de nouveaux partenaires, sous le label *Français Plus* (Miguel Addisu *et al.*, 2020a et intra).

4.3.2. *Une autoethnographie de la classe avec/par les enseignantes*

Dans cette perspective, la recherche a été menée avec l'équipe du Lycée français international précédemment décrit, plus particulièrement avec l'école maternelle qui a exprimé le souhait de s'investir dans cette collaboration. Le recueil de données, pluriel et écologique, s'est déroulé entre novembre 2020 et avril 2021. Il est (auto)ethnographique car constitué de la documentation pédagogique effectuée par les enseignantes elles-mêmes pour recueillir des traces de leurs pratiques et capter des moments d'apprentissage (planifications des leçons, prises de notes réflexives de terrain, photos, vidéo-clips, souvent générés par les enfants avec leurs parents, productions d'enfants), d'analyses d'interactions vidéo-graphiées de classe, mais surtout d'entretiens réflexifs d'explicitation et d'interprétation partagée de ces recueils de données avec les chercheurs. Les enseignantes concernées se situent ainsi dans une posture de recherche collaborative où le partage de cette documentation de terrain permet d'opérer, d'une part, un premier mouvement réflexif (la planification des séquences pédagogiques puis la sélection des traces matérielles retenues pour « documenter ») et, d'autre part, par le second mouvement d'échange, interprétatif, d'enclencher le processus de narration, pour décrire, expliciter et co-construire un (nouveau) sens. Krechevsky, Mardell, Rivard et Wislon (2013) parlent pour leur part de (re)découvrir, de (ré)interpréter et même de (re)créer une expérience (nous aimerions ajouter, collective). Les narrations pédagogiques sont ainsi des processus qui consistent pour l'éducateur à observer et à consigner des moments significatifs dans sa pratique quotidienne. Il s'agit ensuite d'en faire part à ses collègues, aux enfants et aux familles, dans le

but de rendre les processus d'apprentissage et d'investigation des enfants, ainsi que les choix pédagogiques, transparents et ouverts à l'interprétation et à la réflexion (Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique, 2019 ; Pacini-Ketchabaw, Nxumalo, Kocher, Elliot et Sanchez, 2015 ; Wanamaker, 2017). Ce double travail, documentation et réflexive-narration interprétative, en articulant agir et discours (Bronckart et Bulea, 2010), permet des « mises en intelligibilité », à la fois des théories didactiques et des gestes professionnels des praticiens et de soutenir leur formation didactique (Dupuy et Soulé, 2021).

Enfin, outre deux entretiens de recherche réalisés par les trois chercheurs du GM avec les deux enseignantes partenaires de la recherche collaborative, complétés par plusieurs autres rencontres enregistrées (notamment des réunions de recherche), une série d'entretiens complémentaires a été effectuée avec leurs assistantes respectives, avec deux parents (un père et une mère d'élèves de ces deux classes), ainsi qu'avec les enseignants d'anglais de chacune des sections maternelles. Une partie de l'enquête quantitative par questionnaire complète cet ensemble qualitatif, un volet destiné aux enseignantes et enseignants et assistantes de cette école maternelle permettant d'en brosser le paysage sociolinguistique (Troncy, 2022).

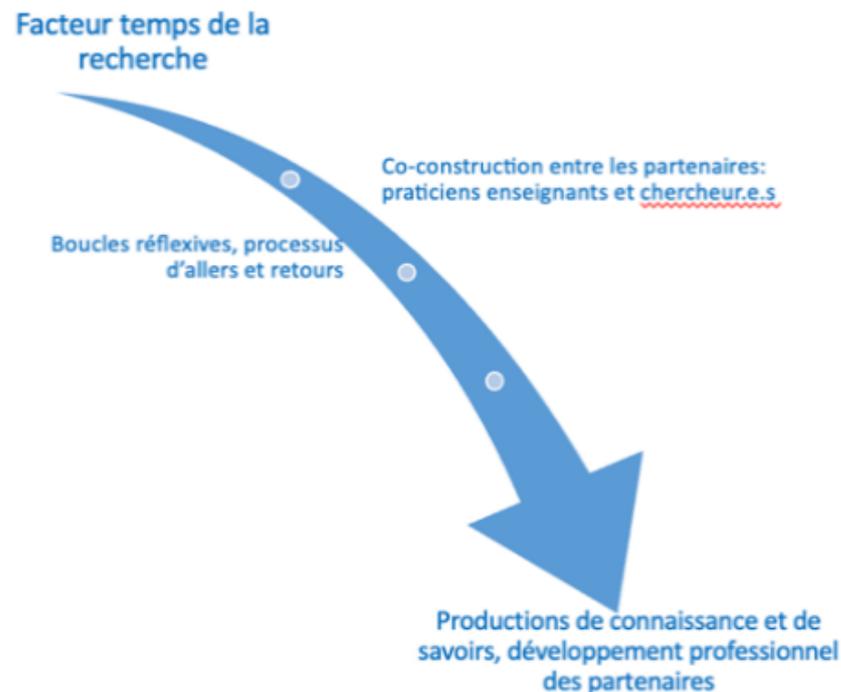


Figure 3 : La recherche action collaborative

La recherche s'est réalisée entièrement à distance, via zoom, sur une année scolaire (2020-2021) – réunions de recherche, entretiens, échanges, restitutions à l'école – et s'est poursuivie en 2021-2022 – journée d'échange à l'IFÉ ENS Lyon, préparation du webinaire IFÉ en mars 2022¹⁰ – comme deux temps forts. Les analyses respectives, les différents moments d'échange et de mutualisation entre praticiens et chercheurs ont agi comme des boucles réflexives permettant une production de connaissances et de savoirs, ainsi qu'un développement professionnel des différents partenaires (cf. Figure 3).

¹⁰ Organisé par S. Beaumont et auquel les deux enseignantes de maternelle et l'une des chercheuses du GM ont participé (cf. Figure 4).

5. Quelques points d'analyse : composer avec la complexité

Dans leurs pratiques professionnelles habituelles, les deux enseignantes de maternelle sont soucieuses de créer un environnement scolaire qui accueille et soutient le plurilinguisme et la diversité (Beaumont et Moore, 2020). Si comme l'écrit Troncy (2022), les enseignants de l'AEFE, formés aux TICE par l'institution avant et pendant la pandémie, ont été mieux outillés et armés que leurs homologues enseignant en France, quelles adaptations des pratiques d'enseignement/apprentissage les deux enseignantes participant à cette recherche ont-elles dû ajuster au contexte sanitaire auprès des jeunes élèves, en particulier ceux dont les parents ne parlent pas le français ? Quel a été le rôle des assistantes et des parents d'élèves ? Que restera-t-il de ces pratiques après la pandémie ? Les enseignantes se sont demandées dès la première période de confinement comment assurer cette continuité pédagogique en maternelle avec un dispositif soutenable sur la durée pour l'ensemble des acteurs.

5.1. Redistribution des rôles et des espaces-lieux dans la comodalité

Le passage brutal à un mode d'enseignement entièrement virtuel ou comodal a eu l'implication majeure pour les enseignantes de devoir intensifier leur vigilance pour maintenir le lien avec l'école pour les élèves peu francophones. La recherche collaborative a contribué à accentuer l'analyse réflexive des enseignantes sur leur action didactique respective. Les défis qu'elles ont identifiés sont multiples : compenser le non-verbal fortement utilisé en classe auprès et par les élèves non francophones, alors que la fenêtre d'un écran est très réductrice, observer les procédures des élèves pour orienter l'aide et l'étayage, redoubler de créativité pour maintenir le lien en visioconférence avec les non francophones (cf. Figure 4). La distanciation sociale a entraîné par ailleurs une reconfiguration de l'espace en enseignement frontal peu adapté aux élèves de maternelle :

Chercheure 1 : y'a plus du tout d'atelier

Enseignante 2 : plus du tout d'atelier tout est un peu frontal comme je pense on fait plus au primaire quoi j'aime pas du tout mais on a essayé donc c'est ce que je vous ai dit au départ on a essayé de faire deux groupes avec l'assistante et la maîtresse mais du fait de la distance sociale les bureaux sont quand même écartés assez loin quand j'essayais de parler (...) ça marche pas donc on a abandonné on fait tout frontal j'aime pas mais c'est un peu ce qui marche le mieux quand même d'autant plus que on a quand même 45 minutes avec les distanciels derrière nous donc ils doivent suivre la leçon en même temps que nous donc une fois qu'on nous a imposé qu'il fallait faire les distances en même temps il y avait plus moyen de faire des ateliers sauf si l'assistante ou la maîtresse elles s'occupent que des distanciels et que l'autre s'occupe des présentsiels et on n'a pas opté ça parce que du coup les distanciels ne verraient jamais l'espace classe ou la classe ou comprendre qu'ils font partie d'une classe quoi



Figure 4 : Extrait de présentation des enseignantes (Beaumont *et al.*, 2022, webinaire IFÉ/ENS Lyon)

Cet espace frontal est particulièrement peu adapté aux élèves, particulièrement aux non francophones, entraînant des difficultés de compréhension que le port du masque dégrade encore, empêchant la lecture labiale et réduisant l’audibilité des voix des enseignantes et des élèves. Des ajustements sont testés avec le déplacement des élèves peu francophones, une augmentation du volume sonore, une médiation plus forte entre élèves et un rôle accru des assistantes venant en relais des enseignantes, en fonction des évolutions et tentatives. Les contraintes sont multiples : les temps de visioconférences scandant les journées, la diminution des interactions entre élèves et entre enseignant-élèves ainsi qu’une moindre spontanéité des échanges, les limites de l’accès technologique pour un enfant de 4-5 ans, la posture de contrôle des enseignantes, l’éthique pédagogique, la question de la lisibilité des procédures. On note aussi des choix pédagogiques opérés par les enseignantes : privilégier la langue orale et l’apprentissage du français avec des méthodes très ritualisées, telles que *Narramus* (Cèbe et Goigoux, 2017), *Apprentilangue*¹¹ et *La Cigale*¹².

Le retour à une séparation plus stricte des langues dans l’espace classe est certainement l’aspect le plus significatif des dérèglements liés à la pandémie. Les classes bilingues en co-enseignement entre enseignants d’anglais et de français ont en effet tout bonnement été supprimées. Les raisons de distanciation sociale ont en effet participé au confinement forcé des professeurs d’anglais, alors relégués à l’enseignement en ligne, un phénomène accentué par la réorganisation des classes en plus petites cohortes, avec pour conséquence une réduction de

¹¹ *Apprentilangue* est un dispositif « clé en main » très utilisé en maternelle pour l’enseignement du vocabulaire. Le matériel est publié chez Nathan : <https://apprentilangue.jimdo.com/> (consulté le 12/11/2022). La démarche est interactive, ritualisée et réflexive et « s’appuie sur des stratégies et des outils qui aident à développer et à stabiliser des connaissances lexicales, syntaxiques et même générales ».

¹² Les éditions *La Cigale* propose un « ensemble d’outils pédagogiques complémentaires, conçus par des chercheurs et des praticiens dans le cadre d’un cycle d’expérimentations unique en France pour prévenir et remédier avec efficacité aux difficultés d’acquisition du langage oral et écrit ». <https://www.editions-cigale.com/> (consulté le 12/11/2022).

l'espace et des salles. Les interactions entre les professeurs d'anglais et de français ont de fait fortement diminué. La mise en lien des langues repose alors sur les épaules des enseignantes qui doivent, pour ajuster leurs croyances et leurs praxis autour du plurilinguisme-atout, planifier autrement leurs leçons et miser sur une meilleure intégration des parents dans les activités quotidiennes de la classe, en détournant à leur profit les outils numériques imposés par les exigences de distanciation. L'une des parents interrogés met ainsi l'accent sur la grande capacité d'adaptation, d'innovation et d'auto-exigence de l'enseignante de sa fille (enseignante 2) :

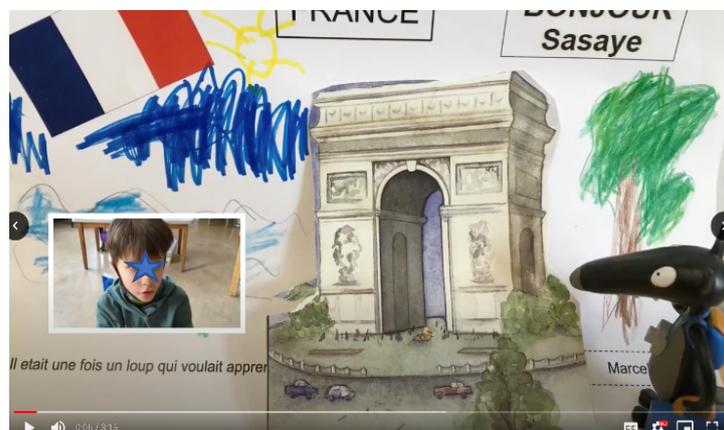
Parent 2 : (...) ce qui la rend tellement euh tellement euh qui lui donne tellement le succès c'est que elle si elle voit quelque chose qui ne marche pas elle change elle s'adapte et donc par exemple si elle est frustrée par quelque chose au lieu d'être juste frustrée disant bon c'est Covid c'est comme ça ils vont pas le prendre on va vraiment baisser nos exigences on va changer en fait elle a trouvé une manière de de juste de l'approcher un peu de de changer son son style ou changer quelque chose de mieux s'organiser sur son côté pour que les familles puissent s'organiser (...).

5.2. Scénarisations didactiques pour lier les langues, les élèves et les familles

Le plurilinguisme est et reste au cœur du dispositif d'accueil des élèves aux répertoires linguistiques pluriels dans ces classes. Les assistantes pédagogiques, elles-mêmes plurilingues toutes les deux (l'une hispanisante, l'autre créolophone), jouent un rôle fondamental dans ces mises en lien des langues et des espaces sociaux de l'enfant, dans une démarche conjointe avec les enseignantes :

Ass. 2 : oui par exemple quand à un enfant on lui a répété quatre ou cinq fois la consigne en français, et que visiblement, de moins en moins maintenant, je parle au début de l'année, et qu'on voit que l'enfant est vraiment complètement frustré et perdu, parfois même il y en a qui pleure, donc on est obligé de leur parler, pas seulement l'anglais, moi je parle un peu l'espagnol parce que mon mari a travaillé à la XXX pendant trente ans donc je comprends un peu l'espagnol. Quand je vois qu'un enfant est bloqué, j'ai aucun problème à parler une autre langue pour le décoincer et après, POUP, ça part ! Il faut surtout pas qu'il soit frustré c'est ça [Données d'entretiens Assistante GS].

C'est aussi une préoccupation vive dans la conception d'activités pédagogiques tout au long de l'année, s'adressant à tous les élèves.



Figures 5 et 6 : Extraits d'activités classe de Bénédicte : la fleur des langues pour présenter les biographies langagières et activité de littérature plurilingue (production d'une histoire vidéographiée par les enfants)

Le souci d'inclure les langues des élèves dans les apprentissages perdure pendant la pandémie et revêt différentes formes. L'enseignante de MS a créé par exemple des livres numériques plurilingues sonores, dans les langues de l'école et dans les langues des enfants, en s'appuyant sur l'expertise et les contributions des familles. C'est l'exemple de l'adaptation de *Meg et Mog*¹³ de Helen Nicoll et Jan Pieńkowski (1972), écrit initialement en anglais (cf. Figure 7). Le lecteur découvre le créole haïtien (langue première de l'assistante), l'italien, l'espagnol mexicain et colombien, le berbère, le japonais, l'arménien, le suédois (...) et les élèves y entendent les voix de leurs parents.



Figure 7 : Créer des ressources plurilingues avec les enfants et les parents : extrait de l'adaptation de Meg et Mog (@Bénédicte Maurice, AEFÉ, 2021)

Au fil des mois, la planification didactique est de plus en plus élaborée et anticipée (cf. Figure 8). Les équipes enseignantes développent des ressources collaboratives (cahier journal avec l'application *Seesaw*) pour une meilleure mutualisation et mise en actions en classe en situation hybride et de comodalité.

¹³ Extrait du résumé : « Meg la sorcière et son chat à rayures Mog vont à une fête avec leurs amies sorcières Bess, Jess, Tess et Cress. Chacune d'elles a apporté un ingrédient à mettre dans le chaudron... mais leur potion magique explose dans un grand bruit ! Bess, Jess, Tess et Cress, transformées en souris, sont poursuivies par Mog. Meg espère les retransformer l'année prochaine en sorcières ! ». <https://www.gallimard-jeunesse.fr/9782070641062/meg-et-mog.html>.

**Class Prep: What To Prepare For Each Zoom:
Period 3 Week 4**

	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
<p>Videoconference WELCOME 9 :30 to 10 :15</p> 	 <p>Rituals: weather wheel, calendar, dry erase board and marker, pencil case</p> <p>AHEAD OF CLASS: Cut out the vocabulary flashcards</p> 	 <p>Rituals: weather wheel, calendar, dry erase board and marker, pencil case</p> <p>Materials needed: tokens</p>  <p>Have on hand: the little piece of colored paper, the Hansel and Gretel accordion book, and the bag of stickers</p> 	 <p>Rituals: weather wheel, calendar, dry erase board and marker, pencil case</p> <p>AHEAD OF CLASS: Cut out the strips (A, B, C, D)</p>  <p>Have on hand: the ABCD strips, the Hansel and Gretel accordion book, and the bag of stickers</p> 	 <p>Rituals: weather wheel, calendar, dry erase board and marker, pencil case</p> <p>Materials needed: a die and a token</p>  <p>Have on hand: the board game, the Hansel and Gretel accordion book, and the bag of stickers</p> 	 <p>Rituals: weather wheel, calendar, dry erase board and marker, pencil case</p> <p>Have on hand: the 2 worksheets on syllables, a marker, and the Hansel and Gretel accordion book.</p> 

Figure 8 : Exemple de programmation hebdomadaire (Sylvie Chazelle)

Les enseignantes et assistantes confectionnent des sacs individuels contenant tout le matériel pédagogique pour deux semaines de cours en virtuel remis aux parents, ce qui exige une planification importante du contenu en amont. Ce parcours invite les parents à devenir des partenaires éducatifs qui ont toute leur place dans l'acte pédagogique scolaire et dans la classe. Un parent est souvent présent avec l'enfant à distance, assis à ses côtés pour l'aider avec l'ordinateur, le sac, la manipulation et l'expérimentation des activités et des jeux, etc. Il est présent dans la classe, prêtant sa voix aux lectures plurilingues, animant des activités dans sa langue, chantant ou faisant danser les enfants. Ces nouvelles fenêtres de participation familiale dans et autour de la classe, si elles peuvent avoir pour effet une pression plus notable ressentie par les enseignantes, signalent surtout une modification de la compréhension et du sens attribué aux pratiques enseignantes en maternelle, qui sont davantage clarifiées, partagées et négociées par les différents partenaires de l'acte pédagogique. Par exemple, une documentation et des narrations pédagogiques sont produites à destination des parents via un padlet numérique pédagogique. Un cahier de vie numérique (CVN) envoyé chaque fin de semaine aux familles résume les compétences travaillées en classe comodale :

C'est aussi un support langagier pour aider les enfants, grâce aux photos, à exprimer dans leur famille, dans la langue de leur choix, ce qu'ils ont fait en classe : un moyen de réinvestir le vocabulaire abordé, de faire du lien entre l'école et la famille (échange de courriel avec Bénédicte, 2021).

L'extrait du CVN ci-dessous illustre l'objectif de développement de compétences langagières transversales et le lien omniprésent tissé entre français et anglais, langues de l'école, dans la comparaison des systèmes langagiers, au travers d'un travail mené à partir des contes patrimoniaux (ci-après à partir du conte Hansel et Gretel des frères Grimm, comme illustré dans la Figure 9). Un travail sur la page de couverture est réalisé dans une démarche de littératie critique appuyée sur l'émission d'hypothèses, le lien avec les expériences des enfants, puis la lecture du contenu et un travail sur le lexique dans plusieurs langues. Des activités ludiques et

esthétiques, graphiques, manuelles et sensorielles sont proposées, permettant le développement des savoirs (inter)culturels et pluridisciplinaires en action (savoirs mathématiques en construisant une maison en bonbons comme dans la Figure 9) et multisensoriels (voir, toucher, sentir, goûter, etc.) par le recours aux arts plastiques, visuels et culinaires qui encouragent tout autant le travail en collaboration que l'autonomie de l'enfant (comme par exemple suivre une recette et faire un gâteau illustrés par les Figures 10 et 11).



Figure 9 : Travailler de manière plurilingue et pluridisciplinaire à travers un conte patrimonial (Hansel et Gretel) : extrait du CVN de Bénédicte (décembre 2020)



Figure 10 : Travailler de manière plurilingue et pluridisciplinaire à travers une recette de cuisine (Hansel et Gretel) : extrait du CVN de Bénédicte (décembre 2020)



Figure 11 : Comodalité plurilingue et interdisciplinaire (la recette du gâteau aux pommes)

L'exemple présenté en Figure 11 illustre encore une fois l'implication des parents dans la production plurilingue, ici autour d'activités d'Éveil aux langues où sont présentés et discutés des savoirs sociolinguistiques (on utilise parfois une même langue dans différents pays, comme l'espagnol en Colombie et en Espagne) et linguistiques (les langues s'écrivent selon différents alphabets, le sens de lecture peut être différent selon les langues, graphèmes, le nombre de mots n'est pas le même selon les langues pour dire une même chose, ou bien encore la place de l'adjectif change en français, en anglais, en espagnol). Des exercices destinés à identifier les similitudes et les différences entre les langues (jeux de couleurs) ou encourageant à faire des classements par famille de langues sont imaginés et mis en scènes par les enfants et leurs parents à destination des autres élèves de la classe. Les expertises plurilingues sont mises en avant ainsi que les apprentissages réciproques, utilisant des ressources multimodales et multisensorielles, tout en favorisant une conscientisation d'ordre métalinguistique sur les fonctionnements du français, langue de l'école (cf. Figure 12).

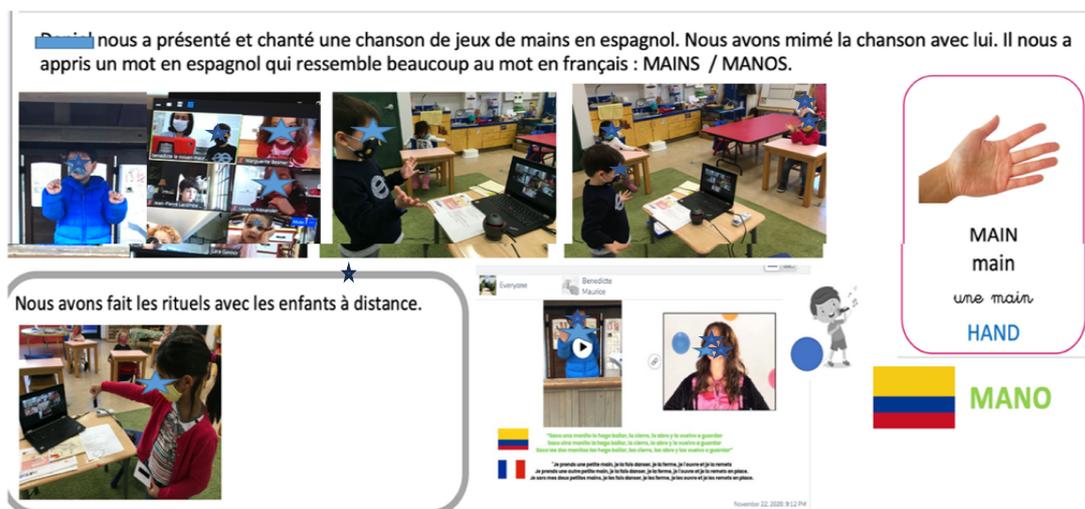


Figure 12 : Engager son corps et ses sens pour apprendre de manière plurilingue et développer des compétences multimodales plurilittératiées et plurigraphiques

5.3. Construire ensemble les ponts d'apprentissage : quand les politiques familiales rejoignent les pratiques scolaires (et vice versa)

Ces observations montrent combien les collaborations directes entre l'école et les parents sont devenues une nécessité et ont été facilitées par la technologie. Grâce à la technologie et aux exigences de la crise sanitaire, les parents, les grands-parents et d'autres « non-professionnels » ont conclu de véritables partenariats avec les enseignants, comme l'illustrent les différentes activités vidéographiées co-crées avec les enfants (cf. Figure 13), ainsi que les commentaires recueillis par le biais des entretiens avec les parents présentés ci-dessous.



Figure 13 : Extrait cahier de vie (décembre 2020, Bénédicte)

Parent 1 : So, so, so, to give a little context, my wife and I are both kind of doing all this stuff around the school. I'm in the classes with her [my daughter].

Interviewer : Oh [okay].

Parent 1 : And my wife is the one that does the homework because my wife speaks French. She's, uh, she went to the, the Lycée in Mexico.

Interviewer : Okay.

Parent 1 : Uh, my French is non, non-existent.

Interviewer : Uh-huh (affirmative).

Parent 1 : Um, and so I sit in the classes with my daughter, but my wife sometimes does the additional stuff

Parent 2 : Puisque je suis quelqu'un qui parle français tout ce qu'il y a à voir avec l'école ou l'école à distance surtout c'était, c'est moi qui le gère et parce que je sais qu'il y a plein de parents qui parlent pas le français et Sylvie d'ailleurs je fais les traductions pour elle chaque semaine elle envoie un programme et tout ce qui va, tout le matériel nécessaire pour chaque classe c'est comment se préparer pour chaque classe et je le traduis en anglais pour les familles justement, donc elle me l'envoie en français et après je le traduis et comme ça elle peut partager donc les parents justement qui comprennent pas le français ils peuvent voir voilà.

Certains aspects, les plus visibles de la crise sanitaire, ont été les fortes capacités d'adaptation au contexte par les enseignantes, soutenues matériellement par leur institution.

Parce que les pratiques professionnelles des deux enseignantes et de leurs assistantes prenaient déjà en compte le plurilinguisme des élèves et des familles avant la pandémie comme levier pour l'apprentissage, elles ont pu faire de nombreuses adaptations didactiques impliquant une mise en comodalité plurilingue et interdisciplinaire.

La pandémie a cependant sans conteste engendré un contexte global plus défavorable pour l'approche holistique des apprentissages par le jeune enfant, la distance physique favorisant à la fois un enseignement plus souvent frontal, un travail plus solitaire des élèves, moins de manipulation et d'engagement avec les objets, une difficulté plus grande à favoriser des échanges et la co-construction des savoirs avec les pairs. L'équilibre créé par l'institution à l'égard des élèves non francophones, malgré les efforts vigilants des enseignantes pour favoriser leur intégration et la socialisation de tous les élèves, s'en est trouvé fragilisé (certains restant tout bonnement chez eux et ne bénéficiant que d'interactions virtuelles avec les enseignantes et assistantes, les autres parents et tout particulièrement leurs pairs).

La réorganisation scolaire de l'établissement due aux injonctions de l'État s'est faite pendant deux ans au détriment, en particulier, de l'enseignement de l'anglais et du co-enseignement anglais-français, du développement des compétences langagières bi-plurilingues des élèves, au grand regret angoissé de certains parents (comme le montrent les entretiens). Cela a eu des répercussions défavorables sur l'atmosphère plurilingue que ces classes bilingues étaient auparavant capables de favoriser en combinant des contenus, des activités et des acteurs sociaux dans les deux langues en même temps.

Paradoxalement pourtant, le lien école-famille s'est trouvé renforcé par les outils numériques qui ont permis une présence accrue et une plus grande participation dans les activités scolaires des grands-parents éloignés géographiquement, favorisant ainsi l'appui sur les langues des familles et leurs expériences de vie dans les activités de classe mettant en jeu des approches interculturelles et plurielles des savoirs.

Les adaptations qui seront pérennisées après cette expérience si particulière concernent la réalisation d'entretiens parents/enseignants en virtuel, l'intervention à distance de la famille des élèves, l'utilisation de la caméra, le souci de rendre plus visible les procédures des élèves au groupe classe et les consignes plus explicites grâce à un projecteur sur grand écran, facilitant ainsi la modélisation (cf. Figure 14).



Figure 14 : Intégration des outils numériques et des collaborations avec les familles dans les pratiques du quotidien

La recherche collaborative, par ses boucles réflexives, produit des effets sur l'élaboration des pratiques enseignantes (et sur la construction de savoirs pour les chercheurs) :

Intervenante f : oui ça fait beaucoup de contraintes en fait tout ça.

Intervenante en : (rire) ça fait du bien d'en parler en fait vous savez là je suis très contente d'en parler parce que on se fait pas beaucoup écouter enfin on n'est pas beaucoup écouté sur notre façon de d'enseigner de et j'ai l'impression que vu de l'extérieur les parents ne voient pas toutes les contraintes qu'on a et en dehors de XX parce que lui il est plongé dans notre directeur et qu'il le fait euh.

Encore merci pour cette réflexion commune autour du plurilinguisme pendant la crise sanitaire, et comme le dit si bien XX, cela nous permet de prendre du recul et d'analyser un peu nos méthodes et de nous rendre compte de toutes les adaptations que nous avons pu faire pendant ces deux années (échanges de courriels entre les chercheurs et les enseignantes de la classe, suite à la préparation du Webinaire IFÉ ENS Lyon 15/03/2022).

6. Conclusion : « Rising to the challenge » ou quand les défis unissent

On constate que très peu d'études portent sur les apprentissages précoces et en (au moins) deux langues en classe maternelle en temps de pandémie, alors qu'un corps de recherches interrogeant des pratiques innovantes incluant les multimodalités et les usages numériques dans les pratiques d'enseignement-apprentissage immersifs du français dans la grande Francophonie a rapidement émergé ces dernières années (Farr et Murray, 2016 ; Pellerin, 2017 ; ou bien encore : Nadeau-Tremblay, Tremblay, Laferrière et Allaire, 2022 ; et pour une revue de littérature : Boultif et Crettenand Pecorini, 2021). Ces travaux se concentrent surtout sur les niveaux du primaire à l'université et peu prennent en compte les aspects plurilingues de ces apprentissages.

C'est dans ce contexte particulier que nous avons interrogé comment les enseignants, les assistants, les enfants et les parents ont su adapter leurs pratiques à un moment clé du développement de l'enfant, qui apprend, d'une part, dans un milieu minoritaire immersif et dans/une langue (seconde), et d'autre part, dans des espaces-lieux différents (comodalité et hybridité). Nous voulions aussi savoir, dans un contexte valorisant le plurilinguisme des enfants comme atout et comme ressource (Moore, 2006 ; Thamin, 2020), tout autant que la pluralité et l'ouverture à l'autre (Troncy, 2021), comment ces valeurs de l'école et les ressources sociolangagières des enfants et de leurs familles avaient pu, ou non, continuer à guider des pratiques pédagogiques dans des moments où le basculement vers l'enseignement comodal, avec des enfants dans la classe et d'autres à distance, demandait flexibilité et adaptabilité, de s'adapter à de nouveaux outils technologiques et formes d'interactions, aux contraintes géographiques et aux besoins spécifiques d'accessibilité (à un ordinateur, à internet) et pour des enfants encore très petits, une plus grande prise d'autonomie. Pourtant, ce qui ressort de notre recherche de terrain, c'est l'extraordinaire résilience dont ont su faire montre l'ensemble des acteurs concernés, y compris – et peut-être surtout – les enfants. Comme a pu le dire un parent d'élève, tous ont relevé le défi : « Rising to the challenge ! ».

Dans l'ensemble, les exemples partagés ici montrent que la collaboration entre l'école et les parents de maternelle, tant en termes de fréquence de communication qu'en termes d'engagement réel des familles dans les activités de la classe, s'est construite comme un élément phare de la situation pandémique et de l'ajustement forcé de l'agir enseignant autour d'un recours accru aux nouvelles technologies. Ce partenariat éducatif a permis de soutenir l'engagement plurilingue de l'école, briser le sentiment d'isolement, reconstruire le lien social, et miser sur la pluridisciplinarité des apprentissages.

Il est probable que les circonstances inhabituelles de la pandémie de Covid-19 ont imposé de telles collaborations, où l'école et les parents étaient unis dans l'objectif commun de « traverser la tempête ensemble » et de faire de leur mieux pour que les élèves continuent à recevoir une éducation de haute qualité. En même temps, une conséquence de la pandémie dont nous avons été témoins à l'école a été la suppression de l'enseignement bilingue. On a vu notamment disparaître les espaces de co-planification et le co-enseignement des matières. Cela a été fait, bien sûr, pour des raisons de santé très valables, c'est-à-dire la réduction du contact physique pour les élèves et les enseignants dans l'enseignement français et anglais. Cependant, cela a eu un impact négatif sur l'atmosphère plurilingue que ces classes bilingues étaient auparavant capables de favoriser en combinant des contenus, des activités et des acteurs sociaux dans les deux langues en même temps.

Nous pensons malgré tout que la situation exemplaire que nous avons décrite ici est une histoire de résilience qui n'est pas isolée¹⁴. Elle montre comment des enseignantes et assistantes pédagogiques se sont adaptées, ont cherché de manière proactive à résoudre les problèmes, ont communiqué entre elles et avec les parents, et ont impliqué les parents dans un partenariat informel pour produire un environnement créatif et riche. Nous pensons que de tels environnements sont nécessaires pour que les élèves se développent de la meilleure façon possible, dans les circonstances difficiles de la pandémie de Covid-19. Dans le même temps, nous sommes conscients que le portrait que nous dressons dans cet article qui met l'accent sur des pratiques innovantes réussies est loin de constituer une norme et que la pandémie a eu de nombreuses répercussions défavorables dans la vie des enfants et de leurs familles tout comme dans celle des éducatrices qui les accompagnent.

Il reste que l'utilisation des nouvelles technologies a permis d'ouvrir des fenêtres participatives qui, si elles restent valides dans les contextes pédagogiques post-pandémiques, le sont tout particulièrement quand l'enjeu vise à soutenir le plurilinguisme des enfants et favoriser le lien entre l'école et les familles autour de projets pédagogiques plurilingues mettant en valeur des savoirs et expertises diversement situés. En permettant la clarification, pour les parents, des enjeux, des objectifs et des gestes pédagogiques scolaires et en les associant non seulement à la production de ressources pour la classe mais aussi à l'animation de séquences de classe développées en partenariat, c'est tout le tissu social autour de l'enfant qui apprend qui se trouve resserré. Quant aux enseignantes, en devenant co-ethnographes de leur classe au côté des chercheurs, elles se sont construit une place dans le monde de la recherche. Ce sont aussi des espaces d'innovation qui se sont ouverts et leur rapport au monde de l'école qui s'est transformé. Les nouveaux usages hybrides et comodaux ont ainsi pu trouver une nouvelle place, dans mais aussi hors du contexte sanitaire, pour soutenir non seulement la continuité des apprentissages, les liens familles-école mais aussi, au final, on l'espère, une reconfiguration du partenariat collaboratif dans la recherche-action-formation afin que l'expérience acquise puisse continuer de se construire et se partager.

¹⁴ Même si nous tenons à reconnaître que notre travail s'est concentré sur une école bien établie et une communauté au statut socio-économique élevé et que la nature de notre recrutement (auto-sélection volontaire) fait que l'expérience décrite est celle d'enseignantes particulièrement créatives et enthousiastes, en tant que telles, nos observations doivent, bien entendu, être abordées avec prudence et servir d'exemple de ce qui peut être fait dans des circonstances inhabituelles et difficiles, mais elles ne reflètent pas nécessairement de ce qui est toujours fait par chaque acteur dans de telles circonstances.

Note

Nous adressons nos sincères remerciements aux enseignantes, assistantes, élèves et parents d'élèves qui ont bien voulu nous accorder leur confiance et ont partagé leurs savoirs, leurs histoires et leurs expertises avec nous et ont autorisé l'utilisation des images qui illustrent cette contribution. Nous remercions tout spécialement nos co-chercheuses sur le terrain, Sylvie Chazelle et Bénédicte Maurice, qui ont généreusement partagé leurs narrations pédagogiques.

Références bibliographiques

- AEFE (2019). *L'importance de l'aménagement de l'espace à l'école maternelle*. Disponible en ligne : <https://www.aefe.fr/vie-du-reseau/mediatheque/limportance-de-lamenagement-de-lespace-lecole-maternelle>. Récupéré le 18/10/2023.
- AEFE (2019). *Le plurilinguisme dès l'école maternelle dans le réseau AEFE*. Disponible en ligne : <https://www.aefe.fr/vie-du-reseau/mediatheque/le-plurilinguisme-des-lecole-maternelle-dans-le-reseau-aeefe>. Récupéré le 18/10/2023.
- AEFE (2012). *Politique des langues AEFE : pour une éducation plurilingue*. Circulaire 002177.
- Audras, I. et Leclaire, F. (2016). Accueillir dans sa langue l'enfant et sa famille : s'appuyer sur les langues des enfants pour la réussite de tous dès l'école maternelle. Dans A-B. Krüger, N. Thamin et S. Cambrone-Lasnes (dir.), *Diversité linguistique et culturelle à l'école. Accueil des élèves et formation des acteurs* (p. 93-112). Paris : L'Harmattan.
- Auger, N. et Le Pichon-Vortsman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. ESF sciences humaines.
- Beaumont, S. et Moore, D. (2020a). Plurilinguisme et formation des enseignants de l'éducation nationale en Amérique du Nord. Une recherche-action-formation pour le développement d'outils et pratiques innovantes. *Recherches et applications. Le Français dans le Monde*, 67, 30-40.
- Beaumont, S. et Moore, D. (2020b). La recherche-action-formation comme nœud de la professionnalité enseignante ? Le cas des enseignants de l'éducation nationale française en Amérique du Nord. *Actes du IV colloque international, Former et développer l'intelligence professionnelle*. Sherbrooke (p. 90-99).
- Beaumont, S., Chazelle, S., Maurice, B, Rigolot, M. et Thamin, N. (2022). Plurilinguisme et crise sanitaire : quelles adaptations des pratiques enseignantes auprès des élèves peu ou pas francophones selon les contextes ? Webinaire IFÉ, ENS Lyon.
- Bonnéry, S. et Douat, E. (dir.) (2020). *L'éducation aux temps du coronavirus*. Paris : La Dispute.
- Boultif, A. et Crettenand Pecorini, B. (2021). Un état des lieux de la littératie médiatique multimodale en contexte numérique (LMM@). *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.7202/1086917ar>. Récupéré le 18/10/2023.
- Bronckart, J.-P. et Bulea, E. (2010). Le praticien réflexif ou praticien discursif ? *Éducation Canada*, 49(4), 50-54. Disponible en ligne : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37262>. Récupéré le 18/10/2023.
- Bucheton, D. (2009) (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès Éditions.
- Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique* (2019). Disponible en ligne : <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/early-learning/teach/early-learning-framework>. Récupéré le 18/10/2023.

- Candelier, M. et Castellotti, V. (2016). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (p. 179-221). Lyon : ENS Éditions.
- Candelier, M. et De Pietro, J.-F. (dir.) (2012). *Le CARAP – Une introduction à l’usage*. Strasbourg : Conseil de l’Europe. Disponible en ligne : <https://www.ecml.at/Recourses/ECMLrecourses/tabid/277/ID/20/language/fr-FR/Default.aspx>. Récupéré le 18/10/2023.
- Canut, E., Masson, C. et Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l’enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette Éducation.
- Conseil de l’Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Chorney, S. et Sinclair, N. (2018). Fingers-on Geometry: The Emergence of Symmetry in a Primary School Classroom with Multi-touch Dynamic Geometry. Dans N. Calder, K. Larkin et N. Sinclair (dir.). *Using Mobile Technologies in the Teaching and Learning of Mathematics*. Springer.
- Cicurel, F. (2007). L’agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? Dans I. Plazaola Giger (dir.). *Paroles de praticiens et description de l’activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (p. 15-36). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Coste, D., Moore, D. et G. Zarate (1997/1999) (3^{ème} édition). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l’enseignement et l’apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Comité de l’Éducation, Conseil de la Coopération culturelle, Éditions du Conseil de l’Europe, Strasbourg.
- Cummins, J. (2014). L’éducation bilingue : qu’avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? Dans I. Nocus, J. Vernaudo et M. Paia (dir.), *L’école plurilingue en outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 41-63). Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Dupuy, C. et Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l’agir enseignant : les atouts d’un concept pour la recherche et la didactique du français. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 189-190. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>. Récupéré le 18/10/2023.
- Farr, F. et Murray, L. (dir.) (2016). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. London : Routledge.
- Forte, M. (2021). Identités sociomatérielles et création d’histoires plurilingues et numériques. *Revue canadienne des langues vivantes*, 77(4), 332-352. Disponible en ligne : <https://utpjournals.press/doi/10.3138/cmlr-2020-0097>. Récupéré le 18/10/2023.
- Guichon, N. et Roussel, S. (2021). « Vous tout seuls, nous en classe ». L’enseignement comodal au temps de la pandémie. *Distances et médiations des savoirs*, 36. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/dms/6767>. Récupéré le 18/10/2023.
- Hélot, C. et Erfurt, J. (2016). *L’éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Paris : Lambert Lucas.
- Hoskyn, M. et Moore, D. (2022). Plurilingualism and Young Children’s Perspectival Cognition. Dans A. Stavans et U. Jessner (dir.), *The Cambridge Handbook of Child Multilingualism* (p. 472-488). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kind, S. (2014). Material encounters. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 5(4.2), 865-877.
- Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M. et Wilson, D. (2013). *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*. Wiley (Prek-12).
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.

- Miguel Addisu, V., Akinci, M.-A., Beaumont, S., Collin, S., Guichon, N., Moore, D., Roussel, S., Séror, J., Slavkov, N., Thamin, N., Tricot, A. et Troncy, C. (2020a). Français Plus : présentation du projet. *Carnet Hypothèses Français Plus*. Disponible en ligne : <https://francaisplus.hypotheses.org/518>. Récupéré le 18/10/2023.
- Miguel Addisu, V. et Thamin, N. (2020b) (dir.). *Recherches collaboratives en didactique des langues : méthodes, savoirs, enjeux. Recherches en Didactique des Langues et des Cultures (RDLC), 17(2)*. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/7272>. Récupéré le 18/10/2023.
- Ministère de l'éducation nationale (2021). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Disponible en ligne : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm>. Récupéré le 18/10/2023.
- Montmasson-Michel, F. (2020). Une étrange parenthèse pédagogique à l'école. Dans S. Bonnéry et E. Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus* (p. 25-38). Paris : La Dispute.
- Moore, D. (2021). Sur les traces de Louise Dabène et de quelques escargonythorinques de la didactique et/du plurilinguisme. *Les Cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique, 18(3)*, 1-18. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/rdlc.9663>. Récupéré le 18/10/2023.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Éditions Didier.
- Nadeau-Tremblay, S., Tremblay, M., Laferrière, T. et Allaire, S. (2022). Les enjeux et défis d'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants dans l'évaluation des apprentissages à l'aide de technologies collaboratives au primaire et au secondaire. *Médiations Et médiatisations, 7-27*. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.52358/mm.vi9.249>. Récupéré le 18/10/2023.
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier (Collection Crédif-LAL).
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Kocher, L., Elliot, E. et Sanchez, A. (2015). *Journeys: Reconceptualizing early childhood practices through pedagogical narrations*. North York, Ontario: University of Ontario Press.
- Pellerin, M. (2017). L'usage des technologies numériques pour le développement de compétences multimodales en littérature au 21^e siècle. *Éducation et francophonie, 45(2)*, 85-106. Disponible en ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2017-v45-n2-ef03451/1043530ar/>. Récupéré le 18/10/2023.
- Peroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : CRDP de Lorraine, coll. « Projets pour l'école ».
- Royer, M. (2021). *Le cahier de vie numérique, support du développement langagier et de la co-éducation à l'école maternelle*. Master 2 IRE (Ingénierie et Recherches en éducation). INSPE Université de Franche-Comté.
- Simonin, M.-C. (2021). Ateliers de traduction avec des parents à l'école maternelle : construire des passerelles entre les langues. *Publize e-Revue de critique littéraire, 1*, 1-23. Disponible en ligne : <https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publize/article/view/157>. Récupéré le 18/10/2023.
- Simonin, M.-C. et Thamin, N. (2018). Recherche collaborative à l'école maternelle et socialisation plurilingue. *Diversité, La recherche en éducation. Vers de nouvelles interfaces, 192*, 131-136.
- Slavkov, N. (2021). Family Language Policy and Dominant Language Constellations: A Canadian Perspective. Dans L. Aronin et E. Vetter (dir.), *Dominant Language Constellations Approach in Education and Language Acquisition* (p. 87-108). Cham, Switzerland : Springer.

- Slavkov, N. (2017). Family Language Policy and School Language Choice: Pathways to Bilingualism and Multilingualism in a Canadian Context. *International Journal of Multilingualism*, 14(4), 378-400.
- Thamin, N. (2020). Co-construire des pratiques professionnelles en contexte de maternelle : formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme. *Recherches et applications. Didactique du plurilinguisme et formation des enseignants : contextes, dispositifs et perspectives*, 67, 111-121.
- Thin, D. (2020). La scolarisation de l'espace familial au quotidien. Dans S. Bonnéry et E. Douat (dir.), *L'éducation aux temps du coronavirus* (p. 39-53). Paris : La Dispute.
- Troncy, C. (2021). Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative. *Glottopol*, 35, 144-171. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/glottopol/302>. Récupéré le 18/10/2023.
- Troncy, C. (2022). « J'enseigne alors que je suis assistante » : Ambiguïté des missions des assistants de maternelle. Le cas des écoles AEFÉ d'Amérique du Nord en temps de pandémie. *Revue Diversité*, 200. *Face à la crise sanitaire : l'école en mutation*. IFÉ-ENS de Lyon. Disponible en ligne : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=1796>. Récupéré le 18/10/2023.