



Analyses d'effets de médiation de pratiques collaboratives école-association : pistes pour prendre en compte la diversité en maternelle

Isabelle Audras

Maître de conférences

UFR LLSH

CREN

Université Nantes Angers Le Mans

Violaine Beduneau

Doctorante

DYLIS

University of Rouen

Françoise Leclaire

Psychopédagogue

AFaLaC, CREN

Le Mans Université

Édition électronique :

URL :

<https://lirdef.numerev.com/articles/actes-1/2775-analyses-d-effets-de-mediation-de-pratiques-collaboratives-ecole-association-pistes-pour-prendre-en-compte-la-diversite-en-maternelle>

DOI : 10.34745/numerev_1801

ISSN : 0000-0000

Date de publication : 30/09/2022

Cette publication est **sous licence CC-BY-NC-ND** (Creative Commons 2.0 - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification).

Pour **citer cette publication** : Audras, I., Beduneau, V., Leclaire, F. (2022). Analyses d'effets de médiation de pratiques collaboratives école-association : pistes pour prendre en compte la diversité en maternelle. *Lirdef*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1801

This article aims to contribute to current research on educational approaches in schools that take into account the diversity (linguistic, cultural) of pupils in learning situations, analyse the effects on the target groups and analyse the conditions of organisation and development in order to reduce educational inequalities at source. The article presents different effects of collaborative practices involving parents, teachers and educational stakeholders in the framework of a school-association partnership. It concerns plurilingual mediation workshops set up by the Association Famille Langues Cultures (AFaLaC, accredited by the French Ministry of Education in the Nantes academic district), which are co-facilitated by a parent and an intercultural mediator worker from the association, in the presence of the teacher. The article outlines some of the research related to these (collaborative) practices, and in particular it reports on a meeting of some of the stakeholders involved (teacher, intercultural mediator workers, researchers) around the gains observed on the pupils and the families during these practices. The analyses highlight, during this reflexive exchange, the dynamics of transformation (of views, of practices) likely to accompany a change towards a collective and open to diversity model of education.

Mots-clefs :

Médiation, School-association partnership, School-family link, Plurilingual activities, Preprimary school, Diversity

Introduction

La présente contribution s'intéresse aux enjeux éducatifs des situations de classe en contexte de contacts de langues en maternelle et interroge, pour y faire face, les modalités et effets d'actions éducatives collaboratives entre enseignant-es d'une part et acteur/trices du monde éducatif et de la médiation interculturelle d'autre part. Nous nous inscrivons dans la continuité des recherches sur les approches éducatives qui visent à diminuer les inégalités scolaires, en particulier à l'École maternelle, en mobilisant, dans les situations d'apprentissage, les ressources personnelles des élèves (langagières, culturelles, affectives...) notamment lorsque la/les langue(s)-culture(s) des élèves sont éloignées de celle(s) de l'école (Thamin, 2015). La recherche présentée ici porte sur une partie d'une action éducative menée depuis plusieurs années dans le cadre d'un partenariat école (ville)-association et vise à en éclairer un moment, celui de

la rencontre d'une partie des acteurs de ce partenariat croisant leur regard sur certaines de leurs actions.

À travers un entretien rassemblant une enseignante et trois médiatrices, l'article explore les effets de médiation des pratiques collaboratives menées tant au niveau des élèves, de leurs familles que de l'équipe éducative ainsi élargie, en termes de gains pour les apprentissages, d'accompagnement aux pratiques et d'évolution des représentations liées à la diversité.

1. Ancrage théorique

Force est de constater que le système éducatif en France habitué à un prisme d'idéologies monolingues et de hiérarchisation des langues-cultures (Châteaureynaud 2017, Blanchet et Clerc Conan 2015) peine à reconnaître le plurilinguisme des élèves, et mettre en place de façon régulière des démarches prenant en compte la diversité des langues des élèves. Les résultats de la recherche soulignent pourtant l'importance de la reconnaissance et du travail à l'école sur/avec la diversité linguistique et culturelle des élèves (Auger, Adam-Maillet et Thamin 2018). En mobilisant les compétences langagières des élèves dans d'autres langues de leur répertoire que celle(s) de l'école, ces démarches soutiennent le développement de compétences métalinguistiques propres aux apprentissages langagiers et permettent ainsi de lever des freins aux apprentissages en langues. Ces démarches plurilingues qui tendent de cette façon vers plus d'équité en éducation (Coste 2013) sont d'autant plus importantes à mettre en place en maternelle, lieu où peuvent s'accroître ces inégalités sociales, notamment chez les élèves dont les ressources culturelles de leur environnement familial sont les plus éloignées des attentes (implicites) de l'école en termes d'appropriation langagière. Pour ces élèves (et ces familles), une action éducative qui (r)établit le lien entre école et familles est nécessaire (Simonin 2021). Mais des freins majeurs demeurent dans la formation et l'accompagnement aux pratiques, ainsi que des moyens et modalités y attachés (Cadet et al. 2022).

Définie par l'Unesco comme « un processus de renforcement de la capacité d'un système éducatif donné à s'adresser à tous les apprenants » (Unesco, 2017), l'éducation inclusive (Socle commun des droits sociaux de la Commission européenne en 2017 ; en France, loi de Refondation de l'école en 2013, rehaussée par « l'École de la confiance » en 2019), suppose la mise en place d'un modèle collectif d'éducation, à la « responsabilité pédagogique commune et partagée » (Fernandez Iglesias et Iglesias Caldo, 2019). Ce modèle collaboratif est basé sur la coopération des et entre acteurs (élèves, familles, enseignants, acteurs éducatifs) constitués par des pratiques collaboratives en communautés d'apprentissage (Le Boterf, 2004 ; Auger, 2018). À partir des travaux sur l'organisation et la collaboration interprofessionnelle (D'Amour, 1999), nous retenons que l'action collective, pour être efficace, doit faire preuve d'une interdépendance forte entre les acteurs impliqués, basée notamment sur l'engagement individuel et les notions de partage (de l'expérience, de l'expertise) et de respect réciproque.

L'enjeu est alors d'identifier les acteurs, parmi lesquels la famille, ainsi que les conditions et moyens d'accompagner, au niveau local, ces acteurs à (se) décentrer de façon collective et à développer des pratiques collaboratives en équipe élargie. Cette transformation des regards et des gestes professionnels (Bucheton et Soulé 2009) pose la question des espaces, modalités et outils de médiation, comme conditions pour (re)donner place aux familles et permettre aux élèves de mobiliser leurs ressources. L'action collective ayant un effet de structuration, les situations éducatives fortement complexes peuvent trouver par le jeu des acteurs (cf. *supra*) une organisation locale, dans laquelle la dissymétrie initiale des rôles peut se rejouer. Nous cherchons à explorer ici les différents niveaux d'effets de médiation d'actions éducatives ainsi menées, au niveau des apprentissages et de celui d'une dynamique collective. (Doucet et Dumais 2015).

Le terme pluridisciplinaire de « médiations » a été défini par Michèle Guillaume-Hofnung. Cette auteure l'envisage à travers un « processus de création et de réparation du lien social et de règlement des conflits de la vie quotidienne, dans lequel un tiers impartial et indépendant tente, à travers l'organisation d'échanges entre les personnes ou les institutions, de les aider à améliorer une relation ou de régler un conflit qui les oppose » (Guillaume-Hofnung, 2012, p. 26-27). Pour autant, l'instauration d'une médiation ne s'opère pas uniquement en situation de conflit. Dans le cadre des médiations plurilingues dont cet article fait l'objet, il s'agit davantage d'une fonction anticipatrice : (re)créer du lien entre les familles et l'institution scolaire, modifier les représentations de chacune des parties, construire un sens partagé. La définition apportée par le *Dictionnaire* de l'Académie Française de 1935¹ va ainsi dans la recherche d'une unité plus haute : la médiation vise la construction d'une relation médiante qui est profitable à chaque médié, qui est bénéfique à leur relation et dans un objectif d'évolution mutuelle. En conséquence, la médiation est à la fois intra- et interpersonnelle : elle vise autant le rapprochement des deux parties, l'école et les familles, que le changement de chacune des parties, dans une relation d'apport mutuel. La médiation a, dans ces termes, une fonction émancipatrice et favorise le développement de l'agentivité.

L'indépendance du médiateur, sa neutralité et son impartialité sont requises : il suscite la communication pour l'élaboration d'une passerelle, d'une relation nouvelle, mettant fin aux conflits ou à l'absence de liens. Dans les médiations interculturelles, il se pose *entre*, il délie pour permettre l'identification : pour nommer et décrire les deux parties en présence, leurs richesses plurilingues et pluriculturelles redonnant aux parties leur identité propre.

La particularité des médiations pluriculturelles et plurilingues réside dans le fait qu'elles prennent forme dans le domaine spécifique d'une distance à combler entre des univers mentaux et culturels différents (Cohen-Emerique, 2015, p. 401). Ainsi, ces processus induisent la transformation des repères et des regards. Assurant l'égalité de statut entre les protagonistes, les médiations en question se définissent comme un processus créatif conduisant progressivement à l'écoute mutuelle et aux changements des points de vue. Le langage et les langues apparaissent alors comme médiateurs du changement et de

la construction sociale. Dans le cas des médiations plurilingues, ils sont à la fois médiateurs et objet de la médiation. Dans cette contribution, nous observons et analysons ce processus créatif des médiations interculturelles proposées aux enfants et familles par le point de vue des acteurs éducatifs concernés, et en interrogeons lors d'échanges réflexifs les effets en miroir sur les acteurs eux-mêmes.

2. Présentation du contexte et des dispositifs associatifs

Le système éducatif français est régi par un service public d'État. Mais représentant·e·s de l'Éducation Nationale et des collectivités territoriales aux niveaux régional et départemental travaillent en partenariat et responsabilité partagée.

Pour faire face aux disparités entre collectivités locales, la Loi de refondation de l'école (2013) pose le local comme « central » et source de ressources pour réduire les inégalités scolaires et sociales. Le principe d'un « projet éducatif territorial » au sein duquel familles, écoles, collectivités territoriales (dont associations) peuvent collaborer pose la co-éducation comme levier potentiel pour faire accepter la diversité et agir dans/pour une société inclusive.

C'est dans ce contexte que les actions (péri)-scolaires d'AFaLaC s'inscrivent. Fondée en 2013, agréée par l'Éducation Nationale, l'AFaLaC (Association Famille Langues Cultures) agit pour la reconnaissance et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle, notamment en milieux scolaires. À travers différents volets, l'association met en place des activités (co-)éducatives, complémentaires aux enseignements dans le respect des projets d'école et d'établissement. AFaLaC propose ainsi des ateliers plurilingues et pluriculturels, temps de médiations en milieu scolaire, régulières, et des médiations sollicitées par le PRE (Programme de Réussite Educative), dans un partenariat Ville-Éducation Nationale. En milieu scolaire, un animateur-médiateur de l'association intervient chaque semaine dans une classe, et co-anime avec un parent des ateliers dont l'objectif est d'ouvrir l'ensemble des élèves de la classe à la diversité linguistique et culturelle. Quant aux médiations sollicitées par le PRE, elles s'inscrivent dans une offre de parcours éducatif individualisé pour répondre de manière adaptée aux besoins repérés pour chaque enfant : un médiateur transculturel de l'association intervient ponctuellement, en présence de l'équipe éducative et de la famille, pour faciliter la compréhension mutuelle, la création de lien et la coopération école-famille. Suivant les situations, le médiateur pourra être sollicité pour la passation de l'ELAL d'Avicenne. Cette Evaluation Langagière pour Allophones et primo-arrivants, développée par l'équipe de Marie-Rose Moro, est un outil transculturel à destination des professionnels de l'École, du soin et du social. Le choix de la passation de l'ELAL vise à une meilleure compréhension de ce qui est perçu comme difficultés par l'école, et notamment en maternelle comme ici - une étape importante dans le développement langagier de l'élève -, et ainsi à aider les professionnel·le·s à répondre aux questions qu'ils/elles se posent sur, entre autres, les compétences langagières des enfants allophones. De plus,

la passation peut permettre l'établissement d'un pont entre la langue première de l'enfant et la langue de scolarisation. L'ELAL, tel qu'il a été pensé, et utilisé ici, ne constitue pas une évaluation : il permet de rendre compte, et donc de valoriser les compétences de l'enfant dans sa langue maternelle, compétences souvent inconnues des enseignants.

3. Questionnement et méthodologie

Nous partons d'une démarche de recherche compréhensive portant sur les effets des interventions AFaLaC sur les acteurs concernés : élèves, familles, une enseignante (Marie²) et trois médiatrices dont une médiatrice-chercheuse (Dihya, Kattie et Vincianne). Le corpus recueilli fait partie d'une recherche visant à mesurer les effets de pratiques plurilingues collaboratives sur les parcours (professionnels, de formation) ; pour cet article, il est constitué d'un entretien collectif croisant les regards des médiatrices et de l'enseignante (d'une part les passations ELAL, d'autre part les médiations engagées dans le cadre du PRE). L'entretien permet à chacune de tisser un regard réflexif sur son vécu de l'action, ses propres pratiques et de prendre conscience de son rôle et du sens que chacune donne : d'une part dans le face à face avec l'élève / avec la famille, et d'autre part, de façon élargie en lien avec l'action de l'autre / des autres, dans l'action collective à laquelle chacune contribue.

À travers cet entretien, nous nous interrogeons sur les effets du partenariat AFaLaC - École (Ville) sur les apprentissages scolaires, au moment clé de la maternelle, et plus largement sur le rôle de pratiques collaboratives ouvertes à la diversité dans l'évolution des représentations et l'accompagnement à un autre modèle éducatif.

Marie a une expérience de plus de 15 ans d'enseignement en maternelle notamment, auprès de différents publics et contextes ; au moment de l'entretien, elle travaille en maternelle (moyenne section, âge des élèves entre 4 et 5 ans) dans un quartier classé Rep+ et est en collaboration avec AFaLaC depuis 3 ans. Dihya est enseignante de français et français langue étrangère/seconde, traductrice-médiatrice en arabe, arabe algérien et kabyle ; elle est également engagée dans des actions de recherche en lien avec l'association. Kattie est docteure en didactique des langues, enseignante de français langue étrangère/seconde et traductrice-médiatrice en farsi. Vincianne est médiatrice, ex-directrice pédagogique d'AFaLaC, engagée dans un travail de doctorat sur les médiations plurilingues, les représentations des parents et le développement langagier bilingue de leurs enfants.

4. Analyses : échanger sur son vécu

dans les passations ELAL

4.1. Des pistes collaboratives pour soutenir les pratiques de l'enseignante

Un des premiers éléments qui apparaît dans l'entretien porte sur la plus-value des passations ELAL pour l'enseignante. Ainsi, Marie explique comment son regard sur un élève a changé à partir du moment où elle a su, suite à la passation ELAL, que le problème de structuration de la phrase qu'il rencontrait en français n'apparaissait pas dans sa langue première :

Marie : « [...] alors que je le croyais en grande difficulté, il était pas du tout en grande difficulté, c'était juste un apprentissage qu'il avait pas fait, quelque chose qu'il maîtrisait dans sa langue maternelle, [il] a juste eu besoin de basculer sur le français et ça a été très rapide. »

La suite de l'entretien montre que l'intérêt de la passation se situe non seulement dans les conclusions de l'évaluation, qui apportent une meilleure connaissance des besoins de l'élève à l'enseignante, mais également dans le processus d'évaluation. Celui-ci permet à l'élève d'être reconnu dans ses compétences et à l'évaluateur de prendre part à des pratiques éducatives qui prennent en compte la diversité des langues et cultures des élèves. En effet, la forme d'évaluation ELAL, non étalonnée, ne fige pas l'élève à un « niveau ». Elle laisse place, dans les conclusions, aux commentaires posés par l'évaluateur lors de la passation et qui en reflètent le processus. Celui-ci vise à « *valoriser le déjà-là de l'enfant et non pas le sanctionner* » (Vincianne). Ainsi, les conditions sont réunies pour que l'élève s'autorise à dire ce dont il est déjà capable.

La connaissance de l'enfant résultant de la passation ELAL a un effet sur les pratiques de l'enseignante qui, en prenant connaissance des compétences de l'élève et en s'appuyant sur celles-ci dans ses pratiques, va assoir son expertise :

Marie : « on ne prend les choses de la même façon quand on a cette connaissance là [...] quand on a un enfant qui est en difficulté et qui s'exprime dans une langue étrangère, on a besoin de savoir si ses difficultés sont aussi existantes dans sa langue maternelle [...] Ça va lui permettre d'être valorisé, et il rentrera davantage dans ses apprentissages en français si on lui dit "t'inquiète pas ça va venir", que si on lui dit "oh la la, il y a rien qui va". C'est drôlement important de pouvoir valoriser ce qu'ils savent. »

D'autre part grâce à la médiation de l'ELAL, l'enseignante va rendre visible, aux yeux de l'élève et sa famille, les compétences développées et transmises dans le cercle familial.

4.2. Construire des ponts entre les cultures éducatives...

L'entretien montre également que la (re)connaissance (de la diversité) des compétences en langue première de l'enfant (par la médiatrice, par l'enseignante) permet aux parents de trouver leur/une place vis à vis des apprentissages scolaires et de faire évoluer leurs représentations sur leurs langues, leur rôle dans les apprentissages langagiers de leurs enfants :

Dihya : « pour un parent qui vient d'arriver, qui ne maîtrise pas le français, c'est très compliqué. Comment il peut s'impliquer, c'est peut-être une question qu'il ne se pose même pas, ma place à l'école. Justement le fait d'inviter les parents à venir raconter une histoire ça peut délier les choses et petit à petit le parent prend une place, sa place »

Vincianne : « rien que le fait d'avoir fait le test avec les médiateurs et de l'avoir dit aux parents, les parents se sont rendus compte que leur enfant avait des compétences »

L'action collaborative initiée entre les médiatrices et l'enseignante, basée sur un apport mutuel et une interdépendance forte entre les acteurs, a des effets sur l'enseignante, sur les familles, et comme le suppose le travail de thèse de Vincianne, au sein du cercle familial sur les élèves en terme d'acceptation de soi / de l'autre, de la diversité et des différences, face à une institution encore trop habituée à considérer les élèves selon le « prisme monolingue » (Miguel Addisu 2020) :

Marie : « Mais à la réunion de rentrée une maman m'a dit : "déjà on ne mange pas pareil, et puis même quand j'essaie de faire de la cuisine française, j'ai pas toujours les mots en français", je leur dis "parlez leur, parlez-leur dans votre langue, l'important c'est de leur parler, quelle que soit la langue, il faut leur parler". S'ils maîtrisent leur langue maternelle, ils vont maîtriser beaucoup plus facilement le français. Ce sont des compétences transférables, même si les langues sont très différentes. »

4.3. ...et agir au sein d'une action éducative ouverte à la diversité (des élèves, des acteurs)

Mais prendre part à une action éducative en donnant son avis d'expert lors d'une passation ELAL ou d'une médiation, c'est aussi assumer et tenir son rôle de professionnel, au sein d'un collectif auquel le fait de se sentir « en lien » donne du sens et permet de renforcer son engagement.

Dihya : « Mais arriver à rassurer les parents, dire "non, ne vous inquiétez pas il y a aucun souci, cet enfant il parle très très bien arabe, en kabyle ou autre" ou donner des clés à ces parents quand il y a réellement un souci pour ne pas attendre de mettre en place des séances d'orthophonie, rééducation, être cette personne c'est très valorisant

et c'est un poids aussi sur les épaules. »

Cette responsabilité dans l'expertise est assumée parce qu'elle est partagée, dans le cadre de la passation ELAL (forme d'évaluation) et dans la relation construite avec l'enfant et/ou la famille au moment de la médiation, dans la relation avec l'école / l'enseignante. L'entretien collectif souligne le rôle des échanges à chaque niveau d'action (face à face individuels, en groupe, puis en équipe).

Kattie : « c'est rassurant pour les parents et les enseignants, des deux côtés, parce qu'on fait un lien par la langue avec les familles, entre les familles et l'école. »

Dihya : « quand c'est collectif c'est mieux, quand on a plusieurs regards croisés [...] c'est vraiment cette notion de lien, se sentir comme un lien, deux mondes qui ne se comprennent pas et ce lien, le fait qu'il y ait ce lien, le courant passe après, tout est apaisé. »

Les liens ainsi explicités permettent à chacun·e d'agir à sa place, son niveau, dans une action dont la responsabilité et la finalité sont reconnues et partagées :

Florence (Afalac et chercheure) : « ce que tu disais tout à l'heure sur les missions de l'école et ce qu'on avait à transmettre, ça m'a fait penser à la co-éducation, c'est-à-dire ce que peut apporter réciproquement, des intervenants extérieurs, des associations ; voilà l'école ouverte sur le monde, et pas renfermée dans quelque chose, qui est de l'ordre de l'échange, pas de on arrive et on fait notre truc et on s'en va. »

5. En conclusion

Ces premières analyses contribuent à montrer l'intérêt d'une action concertée association-école autour de la prise en compte de la diversité (des élèves, des parcours). Ce type de pratiques, venant en complément des gestes de l'enseignante et dans le cadre d'une prise en compte globale des besoins de l'élève, a des effets cumulatifs : elles favorisent les (changements de) rôles des acteurs impliqués (élèves, parents, enseignante/acteurs éducatifs) vers une situation éducative plus équitable : gains pour les apprentissages, meilleure connaissance et prise en compte des besoins des élèves, décroisement des sphères de socialisation, ouverture à l'altérité. Ces pratiques aident à repenser, par la dynamique des échanges entre acteurs, la diversité dans une pratique éducative luttant contre les inégalités (sociales, culturelles, notamment) observées à l'entrée à l'école.

Références

Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, 1(30) : 57-66.

- Auger, N., Adam-Maillet, M., & Thamin, N. (2018). Inclusive Education for Non-French-Speaking Schoolchildren (in Metropolitan France): Obstacles, institutional Opportunities and Present-Day Teaching Practices. In K. M. Harrison, M. Sadiku, F. V. Tochon (Dirs.), *Displacement Planet Earth: Plurilingual Language Education Policy for 21st Century Schools*. Deep University Press.
- Blanchet, Ph. & Clerc Conan, S. (2015). Passer de l'exclusion à l'inclusion : des expériences réussies d'éducation à et par la diversité linguistique à l'école. *Migrations Société*, 162 : 49-70.
- Bucheton D., & Soulé Yves (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Cadet L., Aifi N., Chischportich J., Corny L., Fenoglio P., & Masson F. (2022). Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré : que trouve-t-on dans la « boîte à outils » des enseignants ? *Repère*, 65. <https://journals.openedition.org/reperes/4984>
- Châteaureynaud, M.-A. (2017). Exclure ou Inclure : l'enjeu des langues à l'école. *Klesis*, 38, 74-84.
- Cohen-Emerique, M. (2015). La médiation interculturelle: Spécificités et complémentarité des interventions des médiateurs. *Politiques et interventions sociales*, 2 : 399-427.
- Coste, D. et al. (2013). *Les langues au cœur de l'éducation*. Paris : Editions EME.
- D'amour, D., Sicotte, C., & Levy R. (1999). L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé. *Sciences sociales et santé*, 17(3) : 67-94.
- Doucet, M.-C., & Dumais, L. (2015). La recherche-action collaborative, une activité dialogique pour produire des connaissances. Dans Les chercheurs ignorants (dir.), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (p. 75-84). Presses de l'EHESP
- Fernandez-Iglesias, R. & Iglesias-galdo, A. (2019). Défendre une éducation inclusive dans un contexte néolibéral : l'apport des récits d'enseignant•e•s, *SociologieS. Théories et Recherches*. <http://journals.openedition.org/sociologies/12084>.
- Guillaume-Hofnung, M. (2012). *La médiation*. PUF.
- Le boterf, G. (2004). *Travailler en réseau : partager les pratiques professionnelles*. Les Éditions d'Organisation.
- Miguel Addisu, V. (2020). *Situations plurilingues : parcours sociolinguistique et*

didactique : vers une didactique inclusive du français. Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Rouen.

Rousseau, N., Point, M., Desmarais, K., & Vienneau, R. (2017). Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 40(2).

Simonin, M.-C. (2021). [Ateliers de traduction avec des parents à l'école maternelle : construire des passerelles entre les langues](https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/157), *Publije e-Revue de critique littéraire*, 2021/1. <https://revues.univ-lemans.fr/index.php/publije/article/view/157>

Thamin, N. (2015). « Quand des enfants allophones sont perçus comme des élèves "en difficulté de langage" dès la maternelle : pistes de réflexion à partir d'une recherche en Franche-Comté ». Dans D.-L. Simon, C. Domp martin-Normand, S. Galligani, & M.-O. Maire-Sandoz (éds.). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école* (p. 141-166). Riveneuve éditions.

Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/

[1 https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8M0722](https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A8M0722)

[2](#) Les identités sont anonymisées.