ROMtels

Roma Translanguaging Enquiry Learning Space

Manuel ROMtels 2

Une pédagogie à l'intention des élèves bi/plurilingues : La médiation translangagière

GUIDE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS FORMATEURS

Newcastle University

Erasmus+

Middlesex University London

Université Paul-Valéry Montpellier 3

Helsingin yliopisto
Helsingfors universitet
University of Helsinki

Arthur's Hill Primary Schools Newcastle

People to People foundation

Introduction

Le présent guide s'adresse aux enseignants formateurs qui travaillent avec des enseignants qualifiés ou en cours de formation, quel que soit leur niveau d'expérience. Il entend étayer vos suggestions en matière de pédagogie translangagière par rapport aux élèves qui vivent et apprennent dans plus d'une langue afin de les encourager et de leur permettre de puiser dans l'ensemble de leur répertoire langagier à des fins éducatives. Ces suggestions s'appuient sur des données de recherche qui expliquent en quoi cette pédagogie facilite l'apprentissage. Ces données servent ici à décrire les principes et la pratique proposée de la pédagogie translangagière. On se reportera à la section 1.3 pour une discussion du concept relatif à la médiation et à la pédagogie translangagières.

Ce guide est divisé en plusieurs sections :

Section 1 : Présentation

1.1) Le projet ROMtels
1.2) Terminologie
1.3) Cadre théorique

Section 2 : Apprendre à désapprendre

Section 3 : Utiliser les conclusions du projet pour enseigner la pédagogie translangagière

Section 4 : Ressources utiles

Bibliographie

Outre des références à des données théoriques, ce guide contient de nombreuses illustrations graphiques, accompagnées de citations et d'autres sources originales conçues pour étayer votre enseignement.

Comment lire ce guide

Ce guide contient un certain nombre d'icônes conçues pour faciliter l'accès aux données.

- **Questions des enseignants sur la pédagogie translangagière et ses implications**
- **Matériel vidéo du projet ROMtels**
- **Sources d'informations complémentaires**
- **Référence au site Web ROMtels**
- **Sources des données de recherche**

Il existe 2 versions de ce guide : une version papier et une version électronique, disponible depuis le site Web du projet de recherche **https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/**

La version papier contient des liens qui renvoient au site Web et permettent de visualiser les exemples vidéo. Ces liens sont incorporés à la version en ligne du guide. Il existe 2 types de matériel vidéo :

- Des vidéos réalisées pour les besoins des énigmes dans lesquelles les personnages s'expriment en anglais et dans une forme translangagière de romani de Slovaquie orientale et de slovaque ; de vlax tchèque et de slovaque ; et d'ursari et de roumain (**https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/ (WG 3.6)**).
- Des vidéos mettant en scène des enfants (et des parents) en train d'apprendre ensemble par le biais de la résolution de problèmes, illustrant ainsi le rôle de la médiation translangagière dans l'apprentissage (**https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/**). Ces vidéos sont elles-mêmes classées en différentes catégories : médiation translangagière dans l'apprentissage en action ; médiation translangagière et participation, médiation translangagière naturelle et sensibilisation au choix de la langue ; et médiation translangagière et affect.

La version papier contient également des liens qui sont incorporés à la version électronique. Ces liens renvoient à des outils et des applications qui peuvent être téléchargés gratuitement depuis le site Web de recherche sur **https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech (T1)** . Ceux-ci sont classés comme :

- Des outils compatibles avec tout appareil à écran tactile Microsoft (pas Apple ou Android) pour faciliter l'apprentissage et enregistrer des indices pour la résolution de problèmes collaborative : bloc-notes*, tablette à dessin en couleur*, dictaphone*, appareil photo*, carte postale*, chronologie* ; vote ; et dictionnaire bilingue parlant/illustré.
- Des applications d'énigmes compatibles avec tout appareil à écran tactile Microsoft (pas Apple ou Android) pour faciliter l'apprentissage à travers la résolution de problèmes collaborative, et qui sont configurables pour tous les âges et tous les thèmes d'étude : classement par diagramme de Carroll ou de Venn ; tâche d'achat ; pelmanisme, jeu des erreurs, puzzle de carrés* ; puzzle de tessellation en triangles* ; zodiaque*.

*Les outils et applications accompagnés d'un astérisque ne peuvent pas être personnalisés. Les applications sans astérisque sont totalement personnalisables, quels que soient l'âge et le thème d'étude (voir section 3.2 pour plus d'informations). Les documents et assistants accompagnant l'utilisation des vidéos, outils et applications sont disponibles sur **https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/.**

1.1 | Présentation du projet de recherche : ROMtels (Espace d'apprentissage translangagier par tâches problème incluant les langues romanis)

Ce projet s'est déroulé dans 4 pays européens (Royaume-Uni, France, Finlande et Roumanie) pendant deux ans et demi. L'objectif général du projet était d'améliorer l'éducation des enfants des gens du voyage originaires d'Europe de l'Est et des enfants rom en particulier, dans des écoles primaires (5-11 ans) d'Europe et dans une école secondaire en France (avec des élèves jusqu'à 15 ans) en vue de mobiliser et de motiver les élèves et de leur permettre en dernier lieu d'améliorer leurs résultats scolaires. Ce projet se voulait une réponse aux données concernant la fréquentation scolaire et la réussite des élèves gitans, roms et des gens du voyage qui étaient trop basses par rapport aux moyennes nationales en Europe (**http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2099-FRA-2012-Roma-at-a-glance_EN.pdf**), et plus particulièrement dans les pays partenaires.

Les sources suivantes fournissent de précieuses données comparatives sur les résultats éducatifs, aux côtés des données publiées par le gouvernement britannique dans ses premiers documents statistiques, disponibles sur **https://www.gov.uk/government/statistics?departments%5B%5D=department-for-education**

En termes de résultats au Royaume-Uni :

Healing a divided Britain EHRC, 2016 ; Strand (2014) ; Poverty and ethnicity a review of evidence, Joseph Rowntree Foundation, 2011 ; How fair is Britain, EHRC, 2010 ; Adresse du site Poverty : **http://www.poverty.org.uk.**

En termes d'éducation des Roms : Advancing Education of Roma in Romania : Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions, Roma Education fund, 2007 ; Being Fair, Faring Better Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma, 2016 ; Roma Education in Comparative Perspective, 2012.

Pour une vue d'ensemble historique des prestations EAL/ALS en Grande-Bretagne, visitez : https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/different-models-eal-provision

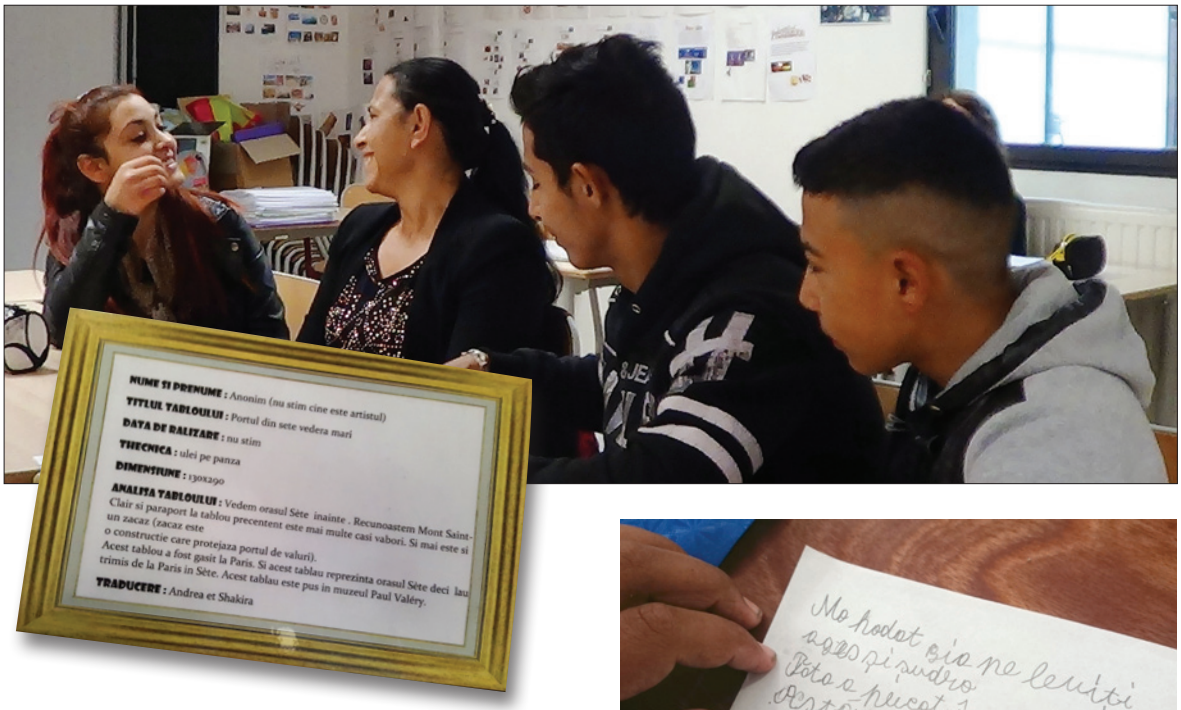
Pour une vue d'ensemble de la politique EAL/ALS actuelle en Angleterre, visitez : https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/education-policy-eal-england

Le projet se veut également une réponse au déclin (ou à l'absence) de l'usage de la langue familiale en classe (5-11 ans) en tant qu'outil pédagogique pour accroître la réussite scolaire des élèves dont la ou les langues familiales diffèrent de la langue officielle de leur école. Cette situation s'explique essentiellement par l'effondrement du financement consacré à l'EAL/ALS (voir encadré ci-dessus), dans un contexte d'évolution vers une formation EAL/ALS générale pour *tous* les enseignants et de démarches politiques en faveur d'une approche plus assimilationniste (voir Smith, 2012). La priorité politique en vigueur aujourd'hui en Angleterre est à la compétence en anglais : depuis septembre 2017, toutes les écoles doivent recueillir des informations sur le pays de naissance des enfants, leur nationalité et leur niveau de compétence en anglais, à partir de 5 nouveaux niveaux. (voir Schools Week, mars, 2017).

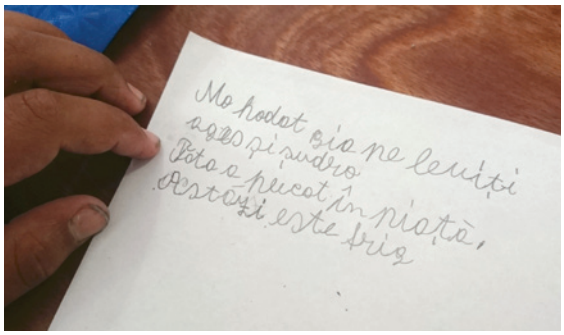
Le projet a démarré au Royaume-Uni avec deux technologies œuvrant en tandem (table numérique et projections à 360 degrés sur grand écran) de manière à créer un espace de réalité virtuelle immersive. Les enfants pénètrent dans cet espace en qualité d'enquêteurs chargés de résoudre une énigme particulière (**https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/overviewenquiries/, le site Web comporte 4 énigmes différentes**). Les personnages qui apparaissent dans cet espace s'adressent aux enfants en anglais et dans une forme translangagière de romani et de langue d'Europe de l'Est pour poser des problèmes et des énigmes tout au long du jeu. Les enfants collaborent pour résoudre les problèmes, ce qui encourage une utilisation intentionnelle de la langue par le biais de la médiation translangagière. Le projet contient également des suggestion **(http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/ (T6)**) et des assistants conçus pour faciliter le changement de langue des énigmes afin que cet exercice ne soit pas limité à une seule langue scolaire ou familiale.

AU-DESSUS : **Image tirée du film d'Edward Moore, propriétaire de l'entrepôt de Gateshead, où le Grand incendie de Tyneside est censé avoir démarré**

Le projet a également pris corps en France sous la forme d'activités collaboratives dans un musée de Sète. Des enfants et leurs parents



GAUCHE : **Enfants et parents lors du projet de Sète**



GAUCHE : **Écrire en romani en Roumanie**

EXTRÊME GAUCHE : **La médiation translangagière au service de l'apprentissage, à Tinca, en Roumanie**

ont visité un musée et analysé 4 tableaux. Leur tâche a alors été de présenter cette analyse sous une forme translangagière rédigée dans différentes langues (ursari, roumain, français) et de cartels exposés dans le musée, près des œuvres choisies. Les séances détaillées de cette séquence pédagogique sont disponibles en français et en anglais sur **http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/ (WG3.9)** .

En Roumanie, la pratique de l'usage de la langue maternelle pour l'apprentissage, qui s'est produite naturellement en raison des circonstances spécifiques de l'école (voir **http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/** pour des informations détaillées sur l'école à Tinca), a commencé à être plus formalisée en classe. Les enfants ont été encouragés à écrire en roumain et en korturare (leur dialecte rom), en faisant appel à la forme normalisée de la langue romani, actuellement en cours de développement en Roumanie.

Pour plus d'informations sur ce thème, veuillez-vous reporter aux documents de la conférence d'Oradea : https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/

Pour des comptes rendus plus détaillés des travaux de chaque partenaire, visitez http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg2/

La collaboration avec les parents et le changement dans les attitudes des enseignants envers les communautés roms font partie intégrante du projet afin que les appartenances culturelles et linguistiques des enfants soient mises à la disposition des écoles. Ainsi, les parents savent qu'ils peuvent avoir confiance dans le respect de leurs langues et de leurs cultures, dans leur valorisation et dans leur utilisation par les enseignants pour améliorer l'inclusion scolaire et sociale de leurs enfants. Les familles ont parallèlement l'occasion de se familiariser avec les systèmes d'éducation institutionnalisés.

Pour plus d'informations sur la manière dont le projet a été mené, consulter le document ROMtels 3 sur : **http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg1/.** Se reporter également au manuel ROMtels 3 sur : **http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/**

Pour un rapport complet sur le projet, y compris l'impact éducatif et social de la pédagogie translangagière, visitez : http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/resultsresources/ (WG6.2)

1.2 | Présentation des élèves

Des élèves de 6 écoles ont participé au projet ROMtels (5 établissements primaires et 1 établissement secondaire) répartis comme suit.

Lieu	Âge scolaire	Remarques
Newcastle upon Tyne, Angleterre	2 écoles primaires (7-11 ans)	École 1 : 27 langues identifiées ; l'EAL/ALS (Anglais Langue Seconde) va de 58 % en 1ère année (grande section de maternelle) à 87 % en 5ème année (CM1). École 2 : 95,22 % EAL/ALS ; 8,8 % (63/712 enfants) sont roms
Sète, France	1 école primaire (6-10 ans); 1 école secondaire (11-15 ans)	9 élèves roms sur les 2 écoles. École secondaire : 20-25/500 élèves avec FLS (Français Langue Seconde) École primaire : 20/200 élèves avec FLS 15 langues identifiées + variations d'arabe/créole
Järvenpää, Finlande	1 école primaire	4 élèves roms, 2 en « classe préparatoire » avec 6 autres élèves, apprenant le finnois comme langue supplémentaire et 2 dans des classes pour élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux
Tinca, Roumanie	1 école primaire	115 élèves jusqu'au niveau primaire moyen. 100 % rom (élèves qui ne sont pas acceptés/accueillis dans les écoles publiques locales)

Présentation de la terminologie : EAL/ALS, FLS et autres acronymes et expressions associés

Les termes EAL/ALS (Anglais Langue Seconde), FLS (Français Langue Seconde) et romani utilisés ci-dessus nécessitent plus d'explications car ils sont souvent déroutants pour les enseignants. La liste ci-dessous répertorie certains des facteurs qui permettront aux enseignants de mieux comprendre l'inclusion des élèves pris en compte dans le cadre de l'EAL/ALS, du FLS, etc. ?

- Si les élèves sont nés ici ou sont arrivés pendant les années de scolarisation officielle et, le cas échéant, s'ils ont voyagé à travers le pays avant d'arriver à l'école.
- Si les élèves apprennent la langue de l'école en même temps que leurs autres langues ou consécutivement à celles-ci.
- Le nombre de langues parlées dans différents contextes hors de l'école, si elles sont différentes de la langue d'enseignement dans chaque pays. On les désigne souvent sous le terme de langues familiales, mais il arrive qu'elles ne soient pas souvent ou jamais parlées à la maison.
- L'usage de ces langues, p. ex. religieux, contact avec la famille, scolarisation officielle pour préserver la langue.
- Si le mode de communication dans ces langues est uniquement ou principalement oral, avec peu de lecture et d'écriture.
- Le statut socio-historique de leurs langues perçu par la communauté linguistique, les familles, les élèves et les enseignants par comparaison à la langue de scolarisation et à toute autre langue.
- S'il existe ou non une forme écrite acceptée et normalisée de leurs langues.
- Le degré d'éducation et d'alphabétisation préalable des parents/tuteurs.
- Le degré d'éducation préalable des élèves, p. ex. les enfants qui fuient des zones de guerre ou la discrimination, peuvent avoir eu un accès limité à la scolarisation.
- L'expérience antérieure des parents/tuteurs vis-à-vis de l'éducation institutionnalisée.
- Les traumatismes vécus par les élèves avant leur arrivée à l'école.

Il peut être également judicieux de demander aux enseignants la différence entre les termes suivants :

- élèves EAL/ALS OU
- élèves avec EAL/ALS, où les termes EAL/ALS, FLS/FSL, etc. font référence au processus plutôt qu'aux élèves mêmes. Ces derniers se caractériseront dans des termes totalement différents qui sont importants pour eux sur le plan personnel.

Le terme EAL/ALS est considéré comme problématique par de nombreux chercheurs et universitaires parce qu'il suppose généralement que :

- **les élèves qui apprennent « l'anglais en tant que langue supplémentaire », tout en présentant une diversité linguistique et culturelle, constituent un groupe distinct ayant des caractéristiques et des besoins d'apprentissage communs.**
- **l'origine ethnique et la langue sont des concepts fixes qui ont une seule correspondance bien définie et qui placent les apprenants « EAL/ALS » en situation d'exclusion linguistique et sociale, à l'écart du groupe monolingue dominant. (Ainscow et al, 2007)**

Roxy Harris estime que les interprétations simplistes sont également problématiques, en introduisant la notion de :

Bilingues britanniques de faible niveau : ces élèves peuvent être nés et avoir grandi dans une famille multilingue dans une zone urbaine de Grande-Bretagne. Ils peuvent également avoir une interaction routinière avec des langues familiales et communautaires autres que l'anglais, sans pour autant revendiquer un haut degré de maitrise de ces langues. Ces élèves sont très à l'aise dans la conversation en anglais de tous les jours, notamment l'anglais vernaculaire local. Ces élèves, ainsi que leurs camarades d'origines ethniques et certains élèves britanniques blancs, ont cependant besoin de cours intensifs en anglais standard écrit, spécifique aux matières enseignées.

Il évoque également les :

Élèves multilingues très performants : ces élèves ont une bonne maitrise d'une ou plusieurs langue(s) familiales/communautaires autre(s) que l'anglais. Ces élèves possèdent également un bon niveau de compétence en anglais standard écrit dans le cadre scolaire et ont besoin d'un enseignement financé pour libérer leur potentiel et acquérir des compétences en lecture-écriture dans d'autres langues que l'anglais. (Harris, R. 1997).

Une fois cette classification complexe établie, une autre question importante se pose concernant les outils et les politiques employés dans les écoles pour collecter des informations sur le répertoire translangagier des élèves. Le projet ROMtels propose des entames de discussion à l'intention des enseignants sur ce sujet, disponibles sur le site Web **http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/ (WG5.7)**.

Présentation de la terminologie : rom/romani

Il est important que les enseignants comprennent la complexité et l'éventail considérables des langues romanis et notamment :

- Qu'il existe de nombreuses langues romanis.
- Que le romani tend à être réservé à la communication à la maison et entre les membres de la famille ou de la communauté proche. Les locuteurs privilégient sinon l'usage de la langue européenne commune.
- Que les familles roms tendent à ne pas donner de nom à leur langue/dialecte et se réfèrent plutôt aux termes romani, tsigane ou à d'autres mots signifiant gitan ou d'origine gitane.
- Il n'existe actuellement pas de forme écrite normalisée du romani entre les pays et les continents. Les parents et enfants roms qui ont offert d'écrire dans leur langue se sont appuyés sur l'orthographe de leur langue européenne. Le romani écrit par des Roms de Slovaquie a ainsi pris les caractéristiques du slovaque, tandis que celui écrit par des Roms de Roumanie ressemble à du roumain. Comme il l'a été mentionné plus haut, une forme écrite et normalisée du romani est en cours de développement en Roumanie.

- Dans le cadre du projet ROMtels, nous avons ainsi constaté que l'expérience du romani à la maison variait considérablement pour les enfants, à l'image de leur répertoire langagier. Les parents roms slovaques de Newcastle, au Royaume-Uni, nous ont ainsi confié que leurs enfants parlaient :
  - « couramment » le romani, mais peu le slovaque à la maison
  - essentiellement le slovaque et quelques mots de romani appris à la maison (slovaque et rom sous une forme translangagière)
  - essentiellement le slovaque, avec quelques mots de romani appris d'autres enfants (pas des parents)
  - couramment le slovaque ; qu'ils comprenaient un peu le romani, mais ne le parlaient pas à la maison
  - un mélange de slovaque et de romani à la maison
  - un mélange de tchèque, de slovaque et de romani à la maison.

Les élèves de l'école de Tinca, en Roumanie, sont des Roms qui vivent avec leur famille en périphérie du village de Tinca et qui ne sont pas admis dans les écoles primaires publiques locales. Cette école pro-Rom « privée » (construite et gérée par une association caritative) s'occupe spécifiquement de leur éducation afin de leur permettre de rejoindre des écoles d'État.

Pour tout savoir sur l'histoire des langues romanis dans le monde ainsi que les possibles raisons de leur dispersion et de leurs formes actuelles, veuillez vous reporter à l'excellente présentation PowerPoint réalisée par des experts du Projet Romani, de l'Université de Manchester sur : **http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/ (CN6)** (2ème intervention, 2ème jour de la conférence de Newcastle : Dr. Viktor Leggio).

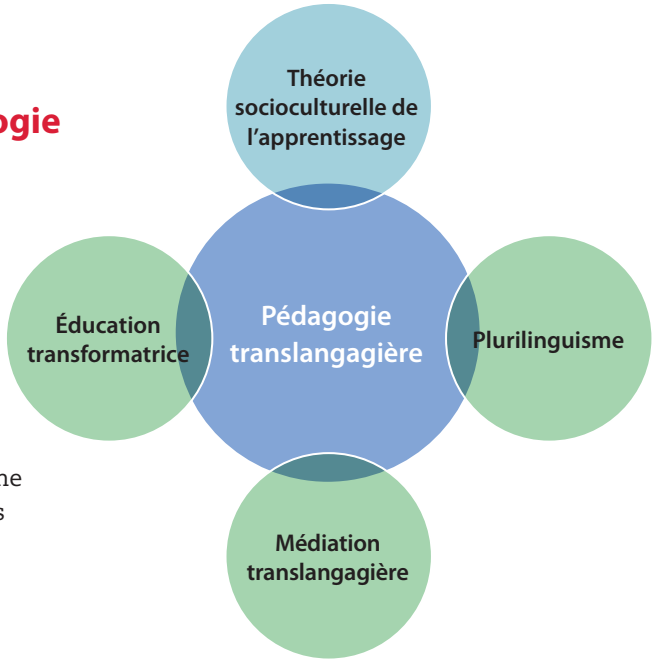
Il existe également une présentation PowerPoint sur les Roms en Finlande signée du professeur Fred Dervin de l'Université d'Helsinki, sur **http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/ (CR5).**

On notera que nous n'avons pas inclus de termes tels que « compétence » ou « maîtrise » à cette phase de la réflexion. Nous nous reposons à la place sur la définition du plurilinguisme présentée dans le CECR :

> « **La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser ».**
>
> (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 12)

Cette conception est totalement cohérente avec notre interprétation de la médiation et de la pédagogie translangagières, vers laquelle nous nous tournons maintenant :

1.3 | Présentation de la pédagogie translangagière



Notre interprétation de la pédagogie translangagière s'appuie sur plusieurs concepts généraux représentés ci-contre :

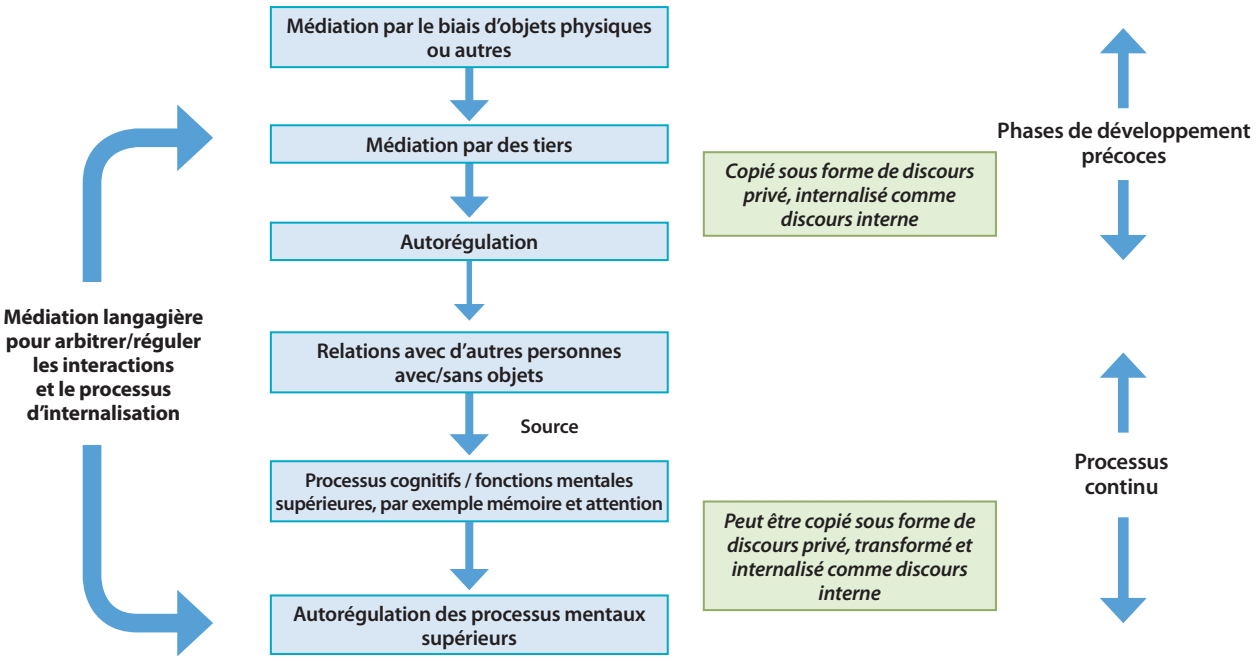
Théorie socioculturelle de l'esprit

L'apprentissage est conçu à travers une optique socioculturelle vygotskienne, dans laquelle l'apprentissage est appréhendé comme étant arbitré par des outils symboliques et des signes déterminés sur le plan culturel, dont le principal est l'outil sémiotique du langage.

Nous construisons le sens avec autrui par le biais d'un processus de pratique langagière ou de processus réciproques de la parole pour exprimer un sens, être écouté, écouter les paroles d'autrui et leur donner un sens. L'acte de parler lui-même « n'est pas simplement une question de remémoration, mais un processus au moyen duquel la pensée atteint un nouveau niveau d'articulation » (Smagorinsky, 1998, pp. 172-73). Vygotsky lui-même a écrit : « La relation entre la pensée et le mot est un processus vivant, la pensée naît par l'intermédiaire des mots. Un mot dépourvu de pensée est une chose morte et une pensée qui ne se concrétise pas en mots reste une ombre » (1934/1968 : 153) et « La pensée ne s'exprime pas seulement dans le mot, mais s'y réalise. Chaque pensée tend à connecter quelque chose avec quelque chose d'autre pour établir une relation entre les choses. Chaque pensée bouge, croît, se développe, remplit une fonction, résout un problème. » (1986 : 218).

Pour une analyse plus approfondie du concept de pratique langagière d'un point de vue socioculturel, voir : Swain, 2006, 2010 ; Swain et Lapkin, 2011 ; Wei, 2011)

Le langage est ici un acte social accompli par des locuteurs, plutôt qu'un objet linguistique que l'on possède et que l'on apprend indépendamment de son usage (p. ex. Garcia, 2009, Swain et Lapkin, 2011). Li Wei (2011 : 1224) décrit la pratique langagière comme « un processus d'utilisation du langage pour acquérir des connaissances, clarifier, articuler ses pensées et communiquer sur l'utilisation du langage ». Swain et Lapkin (2011 : 105) la décrivent comme permettant la médiation de l'attention, du rappel et de la création de connaissances. S'appuyant sur les travaux de Vygotsky, Swain et Lapkin (2011) ont articulé certains aspects de la pratique langagière à des fins de fonctionnement cognitif, ce que nous désignerons désormais sous le terme de médiation langagière (ou translangagière) dans l'apprentissage, représentée dans le schéma ci-dessous.



(basé sur Swain et Lapkin, 2011)

Dans la mesure où « la source des processus cognitifs d'un individu, tels que la mémoire volontaire et l'attention, réside *dans* la relation entre l'individu et le monde social des personnes et de ses objets » (Swain et Lapkin, 2011 : 105-106), il convient de se pencher sur l'acte d'apprendre en action, ou « en vol » comme Vygotsky le dit. Une analyse socioculturelle de la médiation langagière implique une **microgenèse** ou le déroulement étape par étape d'une activité conjointe, où les « moments de communication sont pris comme unité d'analyse fondamentale, dans la mesure où ils apportent le contexte dans lequel le comportement individuel et les processus socioculturels par lesquels il est façonné peuvent être étudiés » (Hall, 1997 : 304). Nous nous sommes par conséquent intéressés aux pratiques discursives des élèves qui développent la pensée et l'apprentissage pendant la résolution en commun de problèmes.

Neil Mercer, chercheur néo-vygotskien, a distingué trois types de discussion auxquels les élèves se livrent lorsqu'ils réfléchissent ensemble à des problèmes :

- La discussion contradictoire qui se caractérise par un désaccord et une prise de décision individualisée.

- La discussion cumulée, où les locuteurs bâtissent leurs échanges de manière positive mais non critique sur ce que l'autre a dit. Elle se caractérise par des répétitions, des confirmations et des élaborations

- La discussion exploratoire, dans le cadre de laquelle les partenaires examinent de manière critique mais constructive les idées de chacun (Mercer 1995).

NOTE : la notion de discussion exploratoire a été proposée à l'origine par Douglas Barnes en 1976, dans son analyse approfondie de discussions entre des enfants et des enseignants en classe.

Mercer a postulé que la discussion exploratoire était le moyen le plus efficace d'apprendre, mais qu'il était également essentiel de saisir l'intérêt de la discussion cumulée pour l'apprentissage.

Pour plus d'informations sur la discussion exploratoire et l'apprentissage, voir :

Exploratory talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes (Mercer and Hodgkinson, 2008).

Médiation translangagière

Conformément à cette analyse de l'apprentissage et afin de saisir la nature fluide et dynamique du langage nécessaire pour l'apprentissage, notamment pour les élèves qui vivent et apprennent dans plusieurs langues, nous nous tournons vers le concept de médiation translangagière. Dans sa forme la plus simple, celle-ci se définit comme le processus de participation aux « pratiques discursives multiples dans lesquelles les bilingues s'engagent pour interpréter leurs mondes bilingues ». (Garcia, 2009, p.45).

Deux hypothèses sont liées à cette interprétation :

- Les normes linguistiques des interactions plurilingues fondées sur l'usage sont spécifiques par rapport aux normes monolingues, ce que Cummins (2005) désigne sous le terme d'approche des « deux solitudes » de l'enseignement aux élèves bilingues en immersion et dans des programmes bilangues, où les deux langues sont maintenues rigoureusement séparées. (Pour une exploration de ce thème, voir Cummins, 2005).
- Les langues ne sont plus comprises comme des systèmes discrets, mais plutôt comme un continuum de langues auquel on accède selon le besoin perçu dans le contexte.

Exemples de réflexions plus récentes sur le multilinguisme

Le multilinguisme dynamique (García, 2010), **le multilinguisme souple** (Blackledge & Creese, 2010), **l'hétéroglossie** (Bakhtin, 1934/1981 ; Bailey, 2007, Creese & Blackledge, 2014), **le polylangage/ polylinguisme** (Jorgensen, 2008), **le métrolinguisme** (Otsuji & Pennycook, 2010; Pennycook & Otsuji, 2015), **la médiation translangagière** (García & Li Wei, 2014 ; Williams, 1994 ; Baker, 2001 ; Creese & Blackledge, 2010).

Garcia et Kano (2014) expliquent que la médiation translangagière est différente de l'acte de basculer ou de passer d'une langue à une autre. Il s'agit plutôt d'une sélection de caractéristiques linguistiques issues d'un répertoire que les locuteurs assemblent ensuite de manière « souple » en fonction des situations de communication. Ils décrivent comment les « bilingues font appel à différentes caractéristiques sociales au sein d'un réseau transparent et complexe de signes sémiotiques multiples, en adaptant leur pratique langagière pour qu'elle convienne à la tâche immédiate ». (ibid : 260-261).

Certains enseignants peuvent s'interroger sur la nécessité de ce concept relativement nouveau, alors qu'il existe de nombreuses autres tentatives récentes de « 2nd tour » (Garcia et Sylvan, 2011) pour saisir et conceptualiser les multiples pratiques discursives des bilingues. Voir encadré ci-dessus. On pourrait avancer que le facteur distinctif de la médiation translangagière est la reconnaissance du pouvoir.

Une autre dimension de la médiation translangagière, qui est cruciale pour comprendre la pédagogie translangagière, est la reconnaissance des relations de pouvoir qui s'exercent entre les interlocuteurs et les langues par rapport à la perception de leur statut relatif : « Les langues d'un individu sont rarement égales sur le plan social, car elles ont un pouvoir et un prestige différents et sont utilisées à des fins différentes, dans des contextes différents et avec des interlocuteurs différents. » (Garcia, 2009 : 45). Par conséquent, « une attention exclusive portée à la variété standard [d'une langue] exclut les autres répertoires langagiers qui sont l'expression de l'identité linguistique authentique des enfants » (Garcia, 2009 : 36). C'est pourtant un outil sémiotique utile à l'apprentissage. De toute évidence, *cela ne signifie pas que les élèves ne doivent pas apprendre la forme standard des langues*, puisqu'ils doivent être équipés pour utiliser les normes académiques, mais les outils sémiotiques dont ils se servent pour faire cet apprentissage exigent la flexibilité et la créativité de la médiation translangagière.

En tant qu'éducateurs, nous pouvons soit capituler devant les normes en vigueur qui renforcent les relations de pouvoir existantes, soit les contester. La pédagogie translangagière est un outil conçu pour remettre en question le statu quo et permettre aux enfants d'employer toutes les ressources dont ils disposent pour apprendre.

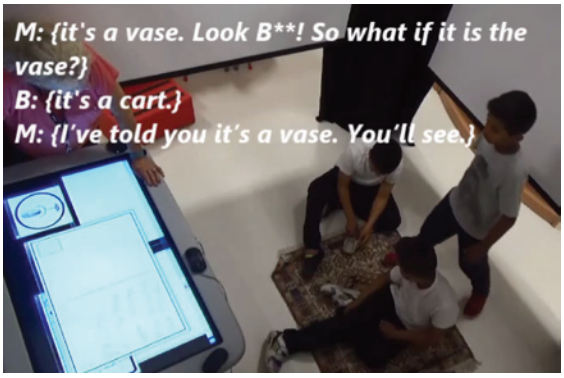
https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/ (Médiation translangagière et affect).

La pédagogie translangagière en tant que pédagogie émancipatrice et transformatrice

La pédagogie translangagière renforce l'enseignement et l'apprentissage (Creese et Blackledge 2010), TOUT EN permettant aux élèves de démontrer leurs connaissances et leurs compétences (Garcia et Li, 2014) ; ET de développer des normes académiques standard de pratique langagière (Garcia et Sylvan, 2011), ce que Cummins a initialement appelé la « maîtrise du langage académique cognitif » (Cummins, 2000).

Cette pédagogie repose sur la reconnaissance de la réalité pour les élèves qui vivent et apprennent deux langues ou plus. Elle est aussi fondée sur un certain nombre de données de recherche (**voir l'encadré informatif ci-dessous**), dont le projet ROMtels, selon lesquelles permettre la médiation translangagière à l'école est extrêmement bénéfique à l'apprentissage des élèves.

Les nombreux travaux de recherche menés au cours des 17 années, dans tout un éventail de contextes, démontrent que le fait de permettre aux élèves de puiser dans toutes leurs ressources langagières à des fins d'apprentissage facilite cet apprentissage (p. ex. Auger, 2005 ; Barradas, 2000/2003 ; Cummins, 2003 ; Mohanty, 2006 ; Skutnabb-Kangas, 1981 ; Sneddon, 2000/2008 ; Smith, 2006, 2007 ; Thomas et Collier, 2001). Le projet ROMtels illustre le fonctionnement de cette approche dans les espaces de médiation translangagière créés dans les écoles.



Le projet ROMtels a montré que les élèves ont recours à la médiation translangagière lors de la résolution en commun de problèmes pour : raisonner, justifier, clarifier, convaincre, raconter/rappeler et soutenir leurs pairs*. Celle-ci se produit à travers des discussions cumulées et exploratoires visant à une interprétation commune du sens. Elle survient aussi parfois pendant le processus de traduction mutuel et à l'intention des enseignants. Nous avons également constaté que des élèves utilisaient la médiation translangagière pour aider à épeler des mots en anglais et pour des discussions relatives aux tâches/procédures. Les seules discussions concernant la langue à employer ont eu lieu lorsque les élèves ont dû enregistrer leurs travaux.

*Le site Web ROMtels propose des vidéos d'élèves travaillant ensemble et démontrant l'emploi de la médiation translangagière dans l'apprentissage. On se reportera à la section 3 de ce manuel pour la meilleure manière de les utiliser ainsi que pour expliquer aux étudiants le concept de médiation translangagière afin qu'ils puissent utiliser cette pédagogie en classe.

Pour plus d'informations sur les droits humains linguistiques, voir Skutnabb-Kangas et Phillipson (1994) ; Skutnabb-Kangas (2000, 2006) ; et la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires sur :

http://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages

D'où le « trans » de la pédagogie translangagière qui est :

- transcendante, puisqu'il ne s'agit pas simplement de faire coexister deux langues ou plus, mais plutôt de les conjuguer pour « générer de nouvelles identités, valeurs et pratiques » (Wei, 2010 : 1223). Il s'agit « à la fois de naviguer entre des structures et systèmes linguistiques différents et de les dépasser (ibid : 1222), en créant de nouveaux outils d'apprentissage sémiotiques.
- transformationnelle puisque ces nouvelles ressources d'apprentissage créent et transforment les pratiques langagières de scolarisation.

La pédagogie translangagière considère donc que les apprenants ont le **droit** de puiser dans tous leurs répertoires langagiers dans le cadre du processus d'apprentissage et pour apprendre à apprendre.

La création d'espaces de médiation translangagière à des fins d'apprentissage est donc émancipatrice pour les élèves et constitue un acte d'éducation transformateur dans lequel les enseignants « contestent le fonctionnement des relations de pouvoir coercitives dans la société en général » (Garcia, 2009 : 318) afin de mettre en œuvre des pratiques éducatives plus équitables.

L'espace de médiation translangagière est défini comme :

« un espace créé par et pour des pratiques translangagières, un espace où les personnes multilingues intègrent des espaces sociaux (et par conséquent des « codes linguistiques ») qui étaient précédemment pratiqués séparément dans différents espaces, en « rassemblant différentes dimensions de leurs histoire, expérience et environnement personnels, leur attitude, leurs convictions et leur idéologie, leurs capacités cognitives et physiques dans une seule et même performance coordonnée significative » (p. 1223) ». (Hua et al, 2015 : 9).

« les multimodalités (gestes, objets, indices visuels, toucher, ton, sons et autres modes de communication non verbaux) et les médias numériques et en ligne offrent de nouveaux espaces et ressources translangagiers dans une optique de communication plurilingue et multimodale ». (Hua et al, 2015: 10)

En créant cet espace, le statut du plurilinguisme des élèves, et en particulier des langues auxquelles la société confère un statut inférieur, va permettre aux élèves d'être considérés comme des experts de la médiation langagière aux yeux de tous les acteurs concernés : les élèves mêmes, mais aussi leurs pairs, leurs familles et leurs enseignants. Cette pédagogie permet donc de soutenir des pratiques plus équitables.

Pour des sources supplémentaires d'information sur la médiation translangagière, voir :
https://ealjournal.org/2016/07/26/what-is-translanguaging/
http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/translanguaging_a_positive_ap.htm

2 | Apprendre à « désapprendre »

Forts d'une expérience totale de plus de 50 ans, recueillie dans 3 pays et consacrée à enseigner l'inclusion des élèves multilingues à des enseignants en formation, mais aussi à des enseignants présentant divers degrés d'expérience, nous avons constaté l'existence de (mé)connaissances, d'objections et de contraintes qui doivent être impérativement abordées avant de tenter d'enseigner des approches pédagogiques comme la médiation translangagière, qui valorisent les langues familiales parlées par les enfants. Celles-ci peuvent généralement être classées en 3 grands groupes parfois interdépendants :

- (mé)connaissances conceptuelles
- objections socio-politiques
- contraintes politiques (réelles et imaginées)

L'équipe ROMtels a élaboré une enquête sur les attitudes (basée sur des recherches menées par Mehmedbegovic, 2011) Voir : **http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/ (WG 5.4.2).**

Après avoir décrit la nature probable de chacun de ces aspects, nous examinerons la meilleure manière de les aborder en nous appuyant sur les documents élaborés pour le projet ROMtels et disponibles sur le site Web afférent, ainsi que sur les activités suggérées.

(Mé)connaissances conceptuelles

Si les étudiants et enseignants peuvent avoir diverses interprétations du processus d'apprentissage des langues, bon nombre d'entre eux présument que le multilinguisme peut *entraver* le progrès scolaire des élèves. Il est essentiel que les étudiants et les enseignants aient l'opportunité de poser des questions à cet égard et d'échanger des idées afin de déterminer leurs connaissances initiales. Un audit pourra s'avérer utile pour évaluer les expériences d'enseignement et d'apprentissage antérieures. Les étudiants ou enseignants qui ont enseigné l'anglais ou le français en tant que langue étrangère dans un autre pays, pourront apporter leurs propres idées sur les modalités d'enseignement des langues, la motivation des enfants pour apprendre, la rapidité d'apprentissage des enfants et les difficultés probables rencontrées lors de l'apprentissage de l'anglais, qu'ils confondent avec l'apprentissage des élèves plurilingues dans leur école. S'ils sont monolingues, il est également possible qu'ils ne soient guère familiers avec les complexités de l'apprentissage d'un programme scolaire à travers une langue que l'on apprend également. Le Manuel ROMtels 1 contient des exemples d'hypothèses de départ et de questions que les étudiants et les enseignants ont tendance à poser, aux côtés de réponses basées sur les données recueillies : **http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/** .

Objections socio-politiques

Les attitudes des enseignants sont toujours enracinées dans des contextes personnels, professionnels, culturels et politiques et s'expriment différemment selon les contextes sociaux. À l'instar des identités, les attitudes sont multiples, négociées et fluides. Les différents publics font inévitablement ressortir des aspects différents et il est parfois difficile de déterminer effectivement les attitudes : les enseignants peuvent par ailleurs ne pas se rendre compte qu'ils ont ces attitudes ou ne pas vouloir les partager devant

d'autres professionnels. ROMtels a travaillé avec des enseignants en Roumanie sur les stéréotypes dont sont victimes les élèves et les communautés roms. Ces travaux sont disponibles sur le site Web dans le cadre de la conférence d'Oradea à : **https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/ (Conférence d'Oradea, Jour 2)** .

Les attitudes apparentes en matière de cognition semblent parfois résulter des stéréotypes que nourrissent les enseignants. Par exemple, en réponse à l'enquête ROMtels sur les attitudes des enseignants, un professeur a déclaré : « Je suis d'accord [que certains élèves EAL/ALS maitrisent mieux l'anglais qu'ils ne le laissent penser ; ils sont un peu paresseux sur ce plan-là] parce qu'on les entend parler à leurs amis ». Les stéréotypes propres aux élèves noirs et aux élèves EAL/ALS abondent dans les écoles, mais demeurent souvent méconnus. Dans une autre question liée au niveau de gêne que les personnes ressentent en entendant d'autres

Activités utiles pour commencer à « désapprendre »

Discussions vrai ou faux : demandez aux enseignants de travailler en groupes et de classer des cartes contenant des affirmations selon qu'elles sont vraies ou fausses, avant d'en débattre avec la classe entière, p. ex. « une fois que les élèves maîtriseront l'anglais/le finnois de base, ils capteront bientôt l'anglais/le finnois dont ils ont besoin pour apprendre ». La manière dont la carte est formulée est très importante car les enseignants commenceront à poser des questions approfondies du type : qu'est-ce que l'anglais/le finnois de base ? Que veut dire bientôt ? Qu'entend-on par « capter » ? Le fait de débattre de ces questions publiquement pour révéler les suppositions cachées, tout en présentant des données issues de la recherche et de la théorie, peut aider à identifier et à clarifier les idées fausses.

Comme ci-dessus, mais en classant les cartes selon que vous êtes d'accord/pas d'accord. P. ex., « il ne faut pas encourager les élèves EAL/ALS à utiliser leur langue familiale à l'école ou à continuer d'apprendre à lire et à écrire dans leur première langue, pendant qu'ils apprennent l'anglais, puisque cela peut provoquer une confusion et de faibles niveaux d'alphabétisation dans les deux langues ». Cette formulation peut aider à révéler tout un éventail d'opinions basées sur l'expérience. Les cartes peuvent être également basées sur des objections ancrées dans des valeurs socio-politiques, du type : « Si les enfants sont autorisés à parler à leurs amis dans une langue que d'autres enfants ne comprennent pas, cela crée une classe divisée. » Le fait de demander aux enseignants de défendre les deux points de vue fait rapidement apparaître des tensions ainsi qu'une discordance entre l'expérience pratique et la connaissance théorique, qui peut alors être débattue, aux côtés, là encore, des données recueillies.

Certaines activités de réflexion, comme le classement en diamants, à effectuer en classe ou en groupes, permettent de hiérarchiser les déclarations sous une forme ou sous une autre. Ceci est utile en termes d'idées d'activités ou pour s'interroger sur l'ensemble d'une gamme de valeurs (p. ex. « les enfants doivent être seulement autorisés à utiliser le français/roumain à l'école » et « les enfants ont le droit d'utiliser toutes leurs langues à l'école »).

Coins d'opinion : chaque coin de la classe représente un point de vue stipulé et les enseignants sont invités à se tenir dans le coin qui correspond le mieux à leur opinion. Ils sont autorisés à changer de coin lorsque l'enseignant formateur apporte de nouveaux faits, à l'issue d'une discussion dirigée par un enseignant formateur où certains aspects sont problématisés ou lorsque les enseignants sont autorisés à se poser mutuellement des questions. Cela est particulièrement utile pour apaiser les tensions entre les valeurs et les pratiques, c.-à-d. je crois X, mais en pratique Y se produit.

Les lignes d'opinion fonctionnent de la même manière, mais au lieu de se tenir dans les coins, les enseignants forment une ligne droite dont chaque extrémité représente des opinions diamétralement opposées. À l'instar des coins d'opinion, la tenue de discussions permet aux enseignants d'avancer ou de reculer dans la file vers l'une des extrémités ou vers le centre. Ils peuvent toutefois seulement se déplacer vers la gauche ou la droite, après avoir parlé à leur voisin pour déterminer la force de son opinion. Par exemple : « la laïcité signifie que les élèves ne doivent pas être autorisés à parler autre chose que le français à l'école » contre « la laïcité signifie que nous sommes tous égaux et donc que les élèves doivent être autorisés à utiliser n'importe quelle langue en soutien de leur langue ».

Le chapeau des craintes : demandez aux enseignants de noter les craintes ou incertitudes qu'ils peuvent avoir à propos de l'enseignement d'élèves plurilingues en s'inspirant de leurs propres expériences de l'enseignement et de l'apprentissage. Vous pourrez ensuite structurer vos séances initiales autour de ces questions.

langues autour d'elles au Royaume-Uni, un enseignant a écrit : « Je n'ai pas le sentiment que le Royaume-Uni est un pays étranger, mais ce peut être gênant quand des personnes parlent dans des langues étrangères ».

Contraintes politiques (réelles et imaginées)

Il s'agit du domaine d'objection le plus complexe dans la mesure où bon nombre de ces contraintes sont réelles ! Il est donc utile de détailler les politiques concernées pour imaginer ensemble des solutions pertinentes au contexte. Le lien EAL/ALS du site Web contient de précieuses informations sur la politique EAL/ALS : **https://eal.britishcouncil.org/eal-sector/education-policy-eal-england**. Il arrive cependant que les politiques qui ne sont pas habituellement associées au plurilinguisme aient une incidence tout aussi importante sur l'enseignement. En Angleterre, p. ex., l'approche politique actuelle qui favorise les valeurs britanniques et les systèmes d'enregistrement des compétences en anglais (à l'exclusion des compétences dans d'autres langues) peut avoir un effet subtil et pourtant dommageable sur la propension des écoles à autoriser l'usage de la langue familiale en classe (voir Smith, 2015 et Chalcraft et al, 2017 pour une critique de la politique de valeurs britanniques). Un autre exemple nous vient de la recherche sur les premières années qui révèle l'existence de contraintes réelles sur les assistants bilingues qui ne peuvent pas exploiter pleinement leurs fonds de connaissances bilingues pour soutenir le développement cognitif des élèves, car leurs priorités se situent ailleurs, par exemple dans l'enseignement de la phonique anglaise (Robertson, Drury, Cable, 2014).

ROMtels a également constaté que les opinions de certains enseignants en matière de pratique reposaient sur des contraintes politiques imaginaires. À titre d'exemple, aux tous débuts du projet, nous avons constaté qu'en Finlande, le mot *Roma* désigne les Roms qui sont originaires de l'étranger et du pays même. Les représentations négatives afférentes à ces deux groupes semblent se mêler et influencer la manière dont la société les traite et parle d'eux. Les enseignants semblent également être affectés par ces représentations erronées et par un manque d'intérêt manifeste, tant pour ces langues que pour le milieu de leurs élèves. L'idée même de la médiation translangagière par exemple, que les enseignants ont commencé à reconnaître, sert souvent à discuter de l'éducation des migrants, mais semble exclure les enfants roms.

Selon le projet ROMtels, bien que les enseignants comprennent le besoin et, dans la plupart des cas, le droit des enfants de pouvoir penser et apprendre dans leurs propres langues à l'école, dans le cadre de l'enquête sur les attitudes, ces mêmes enseignants ont répondu comme suit à la question sur l'enseignement en anglais quand les élèves sont scolarisés en Angleterre :

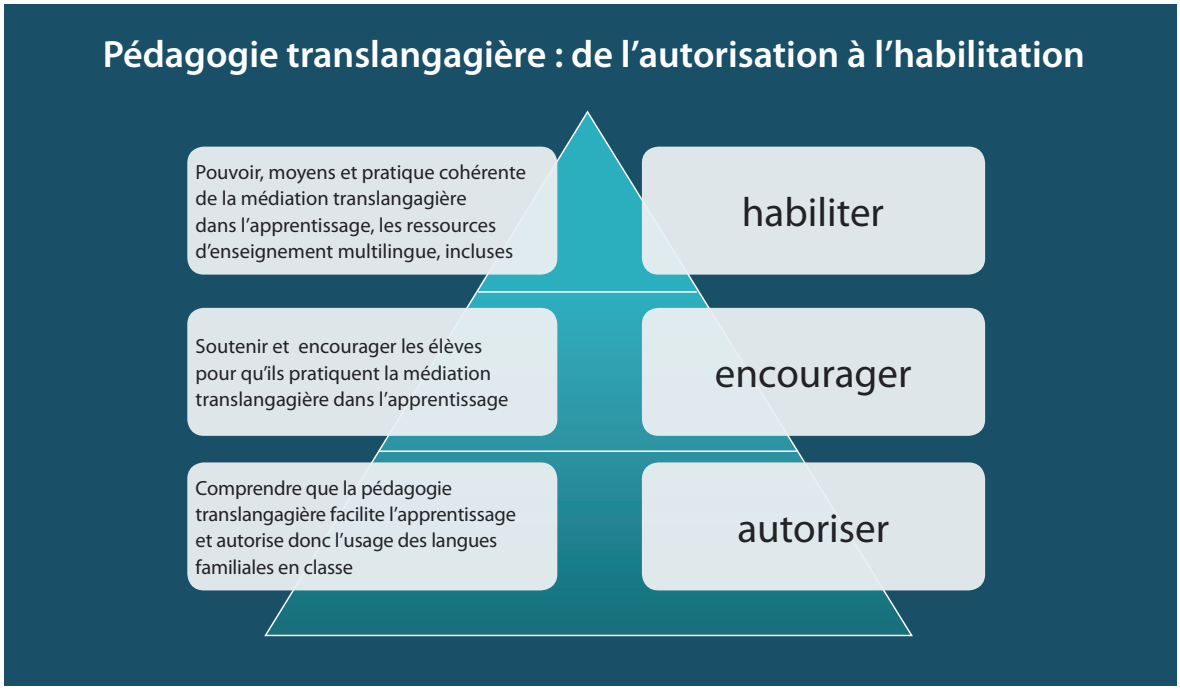
« La principale langue enseignée à l'école doit être l'anglais ; la langue d'enseignement doit être la langue parlée par la majorité des personnes, p. ex. le français en France ».

Comme la médiation translangagière exige de parler pour apprendre en classe, il est également utile de réfléchir aux craintes des enseignants vis-à-vis de la parole, de l'apprentissage et du comportement des élèves comme dans Kessler-Singh et Robertson, 2016.

Les activités énumérées page 14 sont utiles pour répondre à ces (mé)connaissances, objections et contraintes (perçues) ainsi que pour clarifier les enjeux intrinsèques et proposer des preuves et des points de vue contraires.

3 | Utilisation des données de recherche ROMtels pour l'enseignement de la pédagogie translangagière

La section 3.2 du Manuel ROMtels 1 introduit un modèle conceptuel basé sur 3 niveaux d'engagement en matière de pédagogie translangagière. Les aspects à « désapprendre » – voir ci-dessus – précèdent la capacité des enseignants à se mobiliser par rapport à ces niveaux d'engagement.



Le Manuel ROMtels 1 contient un guide exhaustif sur la pratique de la médiation translangagière dans l'apprentissage (**http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/**). Nous nous contenterons ici d'examiner la manière dont ces vidéos ont été structurées sur le site Web ROMtels et de donner des conseils sur la façon d'utiliser ces témoignages pour faciliter la formation des enseignants.

Les vidéos sont organisées dans les sous-dossiers suivants (certaines vidéos peuvent figurer dans plusieurs sous-dossiers). Chaque sous-dossier s'accompagne de suggestions de questions génériques ainsi que de questions spécifiques aux vidéos particulières.

ATTENTION : DES VIDÉOS SUPPLÉMENTAIRES SERONT AJOUTÉES ET LE MANUEL SERA ACTUALISÉ EN CONSÉQUENCE. IL EST DONC POSSIBLE QUE VOUS CONSULTIEZ UNE VERSION PLUS ANCIENNE - VEUILLEZ VÉRIFIER EN LIGNE SI CETTE SECTION A ÉTÉ MODIFIÉE.

Répartitions des enfants concernés à Newcastle :

2ème année (cours préparatoire)
J (fille)
SA (fille)
L (garçon)
S (garçon)

italiques = slovaque, sauf si indiqué comme anglais

[italiques] – Romani de Slovaquie orientale

La plupart des conversations sont en slovaque, avec des traductions fréquentes vers l'anglais pour l'enseignant

5ème année (CM1)
M (fille)
K (garçon appelé Dominic dans la vidéo)
MA (garçon)
BJ (garçon– appelé aussi MA
B (garçon)

italiques = slovaque, sauf si indiqué comme anglais

[italiques] – Romani de Slovaquie orientale

La plupart des conversations sont en romani de Slovaquie orientale, avec quelques passages au slovaque

Extraits de la médiation translangagière dans l'apprentissage

Discussion cumulée	Discussion exploratoire	traduction	Soutien structuré de pairs	Appropriation de la langue académique standard	Parler dans une langue pour épeler dans une autre	Activer/afficher des connaissances antérieures

Questions générales :

- À quelles fins les enfants utilisent-ils la discussion cumulée/exploratoire ? En d'autres termes, quelle fonction joue-t-elle, p. ex. pour raisonner, justifier, clarifier, convaincre, raconter/rappeler et soutenir leurs pairs.
- Que remarquez-vous sur la manière dont ils le font dans différentes langues, c'est-à-dire par la pratique langagière ?
- Comment les enfants démontrent-ils des connaissances antérieures et comment la médiation translangagière facilite-t-elle cet aspect ?
- Comment l'acte de traduire favorise-t-il l'apprentissage ?
- Quelle langue académique standard s'approprient-ils selon vous ?

Note : chaque vidéo possède un code sur le site Web. Les références suivantes, p. ex. Yr2V1, désignent une vidéo listée sur http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/.

Questions spécifiques :

NEWCASTLE

- Que savez-vous à présent des connaissances de ces enfants sur le grand incendie de Tyneside ? **Yr2V1**
- Que se passe-t-il après que L dit : « ils sont proches l'un de l'autre » ?
  NOTE : LA TRANSCRIPTION VIDÉO CONTIENT UNE ERREUR. L EST APPELÉ PAR ERREUR BO.
- Quel(s) rôle(s) le slovaque joue-t-il pour aider à épeler le mot « wood » en anglais ? **Yr2V2**
- Qu'est-ce que les enfants pourraient vouloir traduire pour l'enseignant ? Après tout, ils viennent d'entendre le personnage parler en anglais. Que pouvez-vous en déduire ? **Yr2V3**
- Qu'est-ce que S a demandé à L de lui traduire et pourquoi a-t-elle été déçue de la traduction ? **Yr2V3**
- Lorsque l'enseignant demande à L de préparer ce qu'il va dire sur le pompier, L réagit parfaitement bien, mais que se passe-t-il quand il est enregistré ? Que pouvez-vous en déduire ? **Yr2V5**
- Que savez-vous désormais du niveau de connaissance de J sur les matériaux de construction ? Repérez les termes techniques pour lesquels elle choisit l'anglais ou le slovaque. **Yr2V6**
- Comment S tente-t-il de convaincre J qu'elle se trompe ? **Yr2V6**
- Comment cette tentative de traduction en anglais passe-t-elle par le rappel d'un terme technique, ce qui est inattendu pour cette énigme ? **Yr5V2**
  - NOTE : **Yr5V2** la transcription de cette vidéo est analysée dans un document PowerPoint sur le site Web ROMtels : **https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/ (CL2: diapositives 20-22).**
- Comment B véhicule-t-il sa question en anglais quand il ne trouve pas le terme technique pour clarifier le sens ? **Yr5V3**
- Comment B persuade-t-il M de changer d'avis ? **Yr5V3**

FRANCE

- Pourquoi la fille dit-elle qu'elle comprend alors que ce n'est pas le cas ? **MF1**

Extraits de la médiation translangagière : participation

Discussion procédurale/ tâche	Répondre aux personnages	Discussion informelle	Crainte d'un enregistrement formel des connaissances

Questions générales :

- Quelle fonction la pratique translangagière des enfants joue-t-elle ici ?
- Pourquoi les enfants répondent-ils aux personnages ?
- Êtes-vous surpris par le peu de conversation informelle/ hors tâche entre les élèves ?
- Quelle fonction la conversation informelle joue-t-elle ?

Questions spécifiques :

NEWCASTLE

- Quelle est la réaction quand un enfant jure en romani ? Et que fait cet élève à la suite de cette réaction ? **A3:14**
- Pourquoi pensez-vous que L hésite et qu'est-ce que cela vous apprend ? **Yr2V5**

Extraits de la médiation translangagière : sensibilisation au choix de la langue

Pratiquer la médiation translangagière rapidement d'une langue à l'autre sans négociation	Négocier le choix de la langue

Questions générales :

- Que vous enseignent ces exemples de passage rapide d'une langue à l'autre sur la médiation translangagière ? Cela vous surprend-il ?
- Comment les enfants savent-ils comment et quand utiliser une langue particulière lorsqu'ils parlent entre eux ? Qu'est-ce que cela vous apprend sur la médiation translangagière ?
- Il n'y a que deux exemples où les enfants négocient le choix de la langue. Quand cela se produit-il et à quelle fin ? Pourquoi négocient-ils uniquement dans ce but ?

Questions spécifiques :

FRANCE

- Pourquoi le garçon plus âgé rit-il de la description du tableau par son frère quand il arrive au thème de la plage ? **MF3**
- Que peut-on dire de l'attitude de la fille qui traduit en romani pour son camarade à propos du tableau ? **MF1**

Médiation translangagière et affect

Contester le statu quo	partager un héritage culturel	Du choc à la dignité	Parents francophones et amateurs de poésie	Participation à l'activité

Questions générales :

- Quelles sont les relations de pouvoir modifiées et quel effet cela a-t-il sur le comportement ? Cela constitue-t-il un défi pour l'enseignant en matière de gestion des comportements ?
- Qu'est-ce que le langage corporel des enfants vous indique de l'effet que cela a sur eux ?

Questions spécifiques :

NEWCASTLE

- Pourquoi pensez-vous que M ne participe pas aux discussions ? **Yr5V1**
- Qu'est-ce que MA tente de comprendre et qu'est-ce que cela vous indique sur la participation des enfants à cette activité ? **Yr5V1**

FRANCE

- Que se passe-t-il lorsque l'enseignant n'est plus l'utilisateur le plus expert de la langue utilisée dans la classe ? **FS1**
- Observez le langage corporel de la mère qui rejoint le groupe qui travaille sur la base de données de Manchester. Que pouvez-vous en déduire ? **PF1**
- De quelle manière l'utilisation de la base de données de Manchester perturbe-t-elle les relations de pouvoir existantes ? **PF1-4**
- Prêtez attention aux parents en train de parler d'un poème. Qu'est-ce que cela révèle à propos de ces parents roms, à la fois sur le plan linguistique et culturel ? Qu'est-ce que cela révèle sur la manière dont les enseignants peuvent collaborer avec les parents d'élèves roms ? **(Vidéo française longue)**
- Prêtez attention à la mère qui est invitée à traduire le mot « rouge » du français en romani. Que pouvez-vous déduire des visages et des attitudes de la mère et de sa fille qui se trouve à sa gauche ? Dans quelle mesure cela devrait-il encourager la collaboration entre les enseignants et les parents ? **(Vidéo française longue)**

4 | Ressources Internet utiles

Bien que certaines de ces ressources aient déjà été mentionnées dans ce manuel, nous les citons à nouveau pour plus de commodité. Ces sites Web sont indépendants de notre contrôle et nous vous invitons donc à les consulter avec prudence. Veuillez vous reporter à la bibliographie pour les ressources universitaires.

https://eal.britishcouncil.org/

https://naldic.org.uk/

http://www.theealacademy.co.uk/

https://www.bell-foundation.org.uk/Work/EAL/

http://www.ealhls.org.uk/product-category/multilingual-support/

http://www.eal-teaching-strategies.com/eal-resources.html

Le document 1 contient les recommandations suivantes à l'intention des enseignants :

Les ressources plurilingues comprennent : les ressources déjà publiées, p. ex. dictionnaires et livres bilingues, certains avec des stylos parlants (p. ex. **http://uk.mantralingua.com**) ; les ressources collectées par des enseignants et présentées sur des sites Web, p. ex. SparkleBox (mais attention aux langues choisies ici !) (**http://www.sparklebox.co.uk/languages/#.WNFMdcKsk2w**) ; d'autres sites Web d'écoles individuelles ou de conseils municipaux / autorités pédagogiques (p. ex. **http://www.newburypark.redbridge.sch.uk/langofmonth/** OU **http://www.fairfields.hants.sch.uk/network-eal/eal-resources/**) ; des sites Web tels que **http://www.emasUK.com** qui sont onéreux mais fournissent une traduction immédiate dans certaines langues utiles en classe.

Bibliographie

Ainscow, M., Conteh, J., Dyson, A. and Gallanaugh, F. (2007) *Children in Primary Education: demography, culture, diversity and inclusion* (Primary Review Research Survey 5/1), Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.

Auger N. 2005, *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*, Editions CNDP, collection Ressources Formation Multimédia, fabrication : CRDP Languedoc-Roussillon/ CDDP du Gard, DVD (26 min.) et guide pédagogique, 15 pages.
https://www.youtube.com/watch?v=_ZlBiAoMTBo

Bailey, B. (2007) Heteroglossia and Boundaries. In M. Heller (ed.) *Bilingualism: A Social Approach* (pp. 257–276). Basingstoke, UK: Palgrave, pp.257-274.

Baker, C. (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3rd edn. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Bakhtin, M. (1934/1981) *Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.

Barnes, D. (1976) *From Communication to Curriculum* London: Penguin Books Ltd.

Barradas, O. (2000). 'Now you see them, now you don't': Portuguese Students, Social Inclusion and Academic Achievement. *Goldsmiths Journal of Education*, 3(1), pp. 2-13.

Barradas, Olga (2004). *Portuguese students in London schools: Patterns of participation in community language classes and patterns of educational achievement* (Doctoral dissertation). Goldsmiths College, University of London, London.

Blackledge, A. & Creese, A. (2010) *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.

Brüggemann, C. (2012). *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011*. Roma Inclusion Working Papers. Bratislava: United Nations Development Programme.

Coste, D., Moore, D., Zarate, G (1997) : *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Publié aussi dans *Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 1999.

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for teaching and learning. *The Modern Language Journal*, 94(1), pp. 103–115.

Cummins, J. (2000) *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2003). Reading and the bilingual student: Fact and friction. In Garcia, G. (ed.) *English learners: Reaching the highest level of English literacy.* Newark, DE: International Reading Association, pp.2-23.

Cummins, J. (2005). A Proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal* 89, pp. 585-592.

EHRC (2010) *How Fair is Britain?* Available at:
https://www.equalityhumanrights.com/en/our-work/how-fair-britain.

EHRC (2016) *Healing a Divided Britain*. Available at:
https://www.equalityhumanrights.com/en/race-report-healing-divided-britain.

Elton-Chalcraft, S., Lander, V., Revell, L., Warner, D. and Whitworth, L. (2016) To promote or not to promote fundamental British values? Teachers' standards, diversity and teacher education. **British Educational Research Journal**, 43 (1), pp. 29-48.

García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell.

García, O. (2010). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Oxford: Blackwell.

García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as process and pedagogy: Developing the English writing of Japanese students in the U.S. In Conteh, J. and Meier, G. (eds.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 258-277.

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Implications for language, bilingualism and education*. Basingstoke, England: Palgrave Pivot.

García, O. and Sylvan, C. E. (2011), Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), pp. 385–400.

Gatti, R, Karacsony, S., Anan, K., Ferré, C and Carmen de Paz Nieves (2016) *Being Fair, Faring Better Promoting Equality of Opportunity for Marginalized Roma*. Washington, DC: The World Bank.

Hall, J.K. (1997) A consideration of SLA as a theory of practice: A response to Firth and Wagner. *Modern Language Journal* 81(3), pp. 301–6.

Harris, R. (1997) Romantic Bilingualism: time for a change? In Leung, C. & Cable, C. (eds.) *English as an Additional Language: Changing perspectives*. Watford: NALDIC, pp. 14-27.

Jørgensen, J. N. (2008) 'Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents', *International Journal of Multilingualism*, 5(3), pp. 161–-176.

Joseph Rowntree Foundaiton (2011) *Poverty and ethnicity a review of evidence*.
Available at: **https://www.jrf.org.uk/report/poverty-and-ethnicity-review-evidence.**

Kessler-Singh, L. and Robertson, L.H. (2016) Making Waves: towards a pedagogy of discourse, *FORUM*, 58(1), pp. 35-46.

Mehmedbegovic, D. (2011) *A study in attitudes to minority languages in England and Wales*. Germany: Lambert Academic Publishing.

Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

Mercer, N and Hogkinson, S (eds.) (2008) *Exploratory talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* London: Sage.

Mohanty, A.K. (2006). Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India: Mother tongue or other tongue? In García, O, Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzman, M.E. *Imagining Multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, pp. 262-283.

Otsuji, E. & Pennycook, A. (2010) Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux, *International Journal of Multilingualism*, 7(3), pp. 240—254.

Robertson, L. H., Drury, R. and Cable, C. (2014). Silencing bilingualism: a day in a life of a bilingual practitioner. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5) pp. 610–623.

Roma Education Fund (2007) *Advancing Education of Roma in Romania: Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions*.
Available at: **https://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/romania_report.pdf.**

Schools Week, March 2017

Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Skutnabb-Kangas, T. (2006) Language Policy and Liinguistic Human Rights. In Ricento, T. (ed.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden, MA: Blackwell, pp273-291.

Skutnabb-Kangas, T and Phillipson, R (eds.) (1994) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton.

Smagorinsky, P. (1998). Thinking and speech and protocol analysis. *Mind, Culture, and Activity*, 5, pp. 157-177.

Smith H. Playing to learn: A qualitative analysis of bilingual pupil-pupil talk during board game play. *Language and Education* 2006, 20(5), pp. 415-437.

Smith HJ. The social and private worlds of speech: Speech for inter- and intramental activity. *Modern Language Journal* 2007, 91(3), pp. 341-356.

Smith HJ. Britishness as racist nativism: a case of the unnamed 'other'. *Journal of Education for Teaching* 2016, 42(3), pp. 298-313.

Sneddon, R. (2000) Language and Literacy: Children's Experiences in Multilingual environments. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3(4), pp. 265-282.

Sneddon, R. (2008) Magda and Albana: Learning to Read with Dual Language Books *Language and Education* 22(2), pp. 137 – 154.

Strand, S (2014) School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education,* 40(2), pp. 223-245.

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, pp. 95 -108.

Swain, M. (2010). Talking it through: Languaging as a source of learning. In Batstone, R. (ed.) *Sociocognitive perspectives on second language learning and use*. Oxford: Oxford University Press, pp. 112– 130.

Swain, M and Lapkin, S (2011) Languaging as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(1), pp. 104-117.

Thomas, W.P., and Collier, V.P. (2001). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz, CA, and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Vygotsky, L. S. (1968/1986). *Thought and language* (A.Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).

Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, pp. 1222–1235.

Williams, C. (1994) *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis, University of Wales, Bangor.

Zhu Hua, Li Wei and Lyons, A. (2015). Language, Business and Superdiversity in London: Translanguaging Business. *Working Papers in Translanguaging and Translation* (WP. 5). Available at: **http://www.birmingham.ac.uk/generic/tlang/index.aspx**

Une pédagogie à l'intention des élèves bi/plurilingues : La médiation translangagière

GUIDE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS FORMATEURS

ROMtels

Roma Translanguaging Enquiry Learning Space

Newcastle University

Erasmus+

Middlesex University London

Université Paul-Valéry Montpellier 3

Helsingin yliopisto
Helsingfors universitet
University of Helsinki

Arthur's Hill Primary Schools Newcastle

People to People foundation

WRITTEN BY:

Smith, H., Robertson, L. Auger, N., Azaoui, B., Dervin, D., Gal, N., Layne, H. and L. Wysocki (on behalf of the ROMtels team), 2017