



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

GUIDE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS



Introduction

Ce guide est destiné aux enseignants et à tous ceux qui travaillent dans un contexte éducatif avec des élèves qui vivent et apprennent dans plus d'une langue. Il donne des suggestions pour la mise en œuvre d'une approche pédagogique appelée médiation translangagière qui encourage et permet aux élèves de faire appel à l'ensemble de leur répertoire langagier pour le mettre au service de l'apprentissage. Ce guide s'appuie sur des données de recherche qui expliquent en quoi cette pédagogie facilite l'apprentissage et qui sont utilisées ici pour 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.

Le document est divisé en trois sections principales :

1. **Présentation du projet, des enfants et de la pédagogie**
2. **Principes de mise en pratique**
3. **Étapes de mise en pratique :**
 - Recueil d'informations
 - Ressources
 - Évaluation de la mise en pratique.

Comment lire ce guide

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

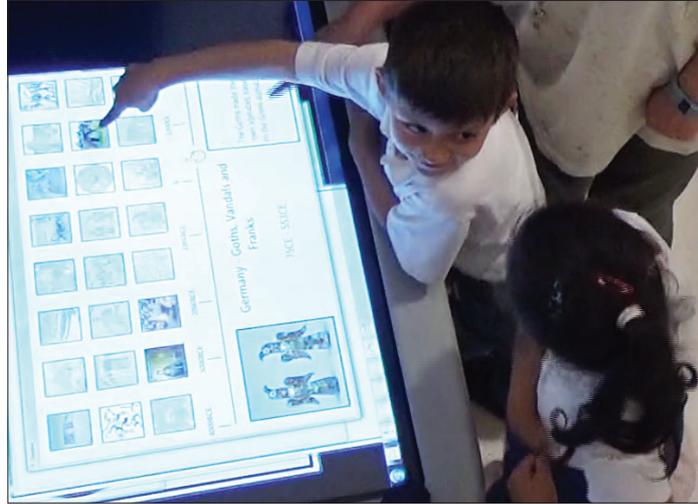
-  Questions des enseignants sur la pédagogie translangagière et ses implications
-  Matériel vidéo du projet ROMtels
-  Sources d'information complémentaires
-  Référence au site Web ROMtels
-  Sources des données de recherche



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/> ).
- 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 affectif.



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/> . Ceux-ci sont classés en :

- 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.
- 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 roms 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 de 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. 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.



NOTE : le matériel destiné à la production de vidéos dans toutes les langues est disponible sur :

https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/romtels/CreatingScreenVideos_updated.pdf

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.

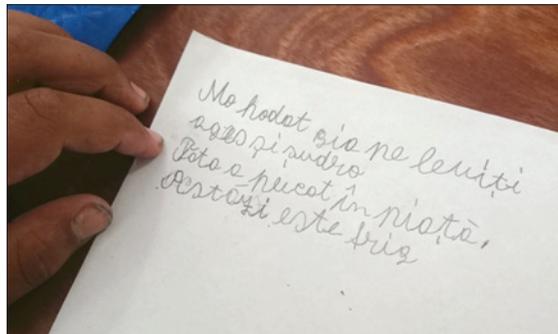
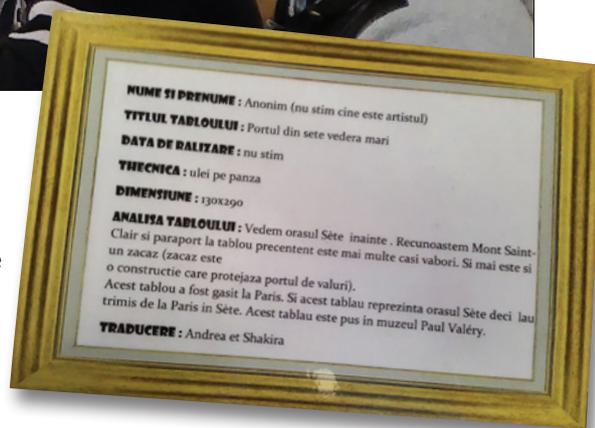


DROITE :
Image tirée du film
d'Edward Moore,
propriétaire de l'entrepôt
de Gateshead, où le Grand
incendie de Tyneside est
censé avoir démarré



GAUCHE :
Enfants et parents
lors du projet de
Sète

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



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

GAUCHE :
Écrire en romani
en Roumanie

En Roumanie, la pratique de l'usage de la langue maternelle pour l'apprentissage, qui s'est produite naturellement en raison des objectifs spécifiques de l'école (voir <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/> pour plus d'informations sur l'école de Tinca), a commencé à se formaliser en classe. Les enfants ont été encouragés à écrire en roumain et en korturare (une langue romani), en s'appuyant sur la forme normalisée du romani qui est actuellement en cours de développement en Roumanie.

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 peuvent avoir confiance dans le respect de leurs langues et de leurs cultures, dans leur valorisation et 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 à : <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg1/>. Se reporter également au manuel ROMtels 3 à : <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>. 



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



Un rapport complet du projet se trouve sur [http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/results/resultsresources/\(WG6.2\)](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 1 ^{ère} année (grande section de maternelle) à 87 % en 5 ^{ème} 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) |

? 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. À l'évidence, ces élèves ne peuvent être considérés comme un groupe homogène. On trouvera ci-dessous certaines trajectoires individuelles à prendre en compte, typiques des enfants scolarisés au Royaume-Uni, en France et dans certaines villes de Finlande :

- 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.

Pour des informations plus détaillées sur le romani, veuillez vous reporter à la section 3.1, page 14.

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.



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)

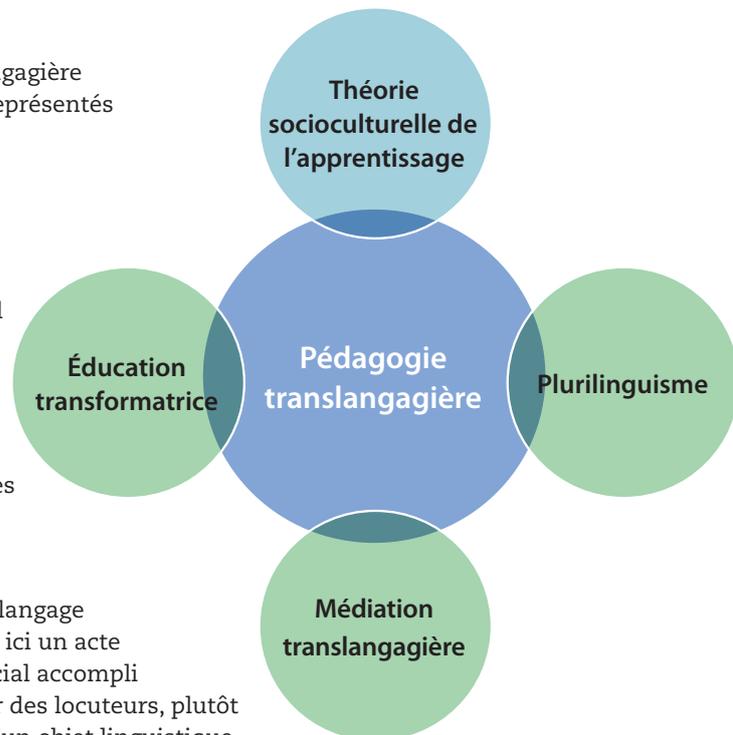
Cette conception est totalement cohérente avec notre interprétation de la médiation et de la pédagogie translangagières, vers laquelle nous nous tournons maintenant :

1.3 | Présentation de la pédagogie translangagière

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

L'apprentissage est conçu à travers une optique socioculturelle vygotkienne, 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.



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 (par ex. Garcia, 2009, Swain et Lapkin, 2011). Il est intéressant de se pencher sur l'acte d'apprendre en action, ou « en vol » comme Vygotsky le dit. En tant qu'enseignants, nous nous sommes donc 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 aux 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).



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.

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 translanguagière. 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 fondées sur l'usage d'interactions plurilingues sont spécifiques par rapport à des normes monolingues.
- 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.

Garcia et Kano (2014) expliquent que la médiation translanguagière 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 ». Garcia et Kano (2014 : 260-261).

Une autre dimension de la médiation translanguagière, qui est cruciale pour comprendre la pédagogie translanguagière, 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 translanguagière.

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 translanguagière 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.

📺 Pour assister à ces pratiques, consultez les vidéos de la rubrique Médiation translanguagière et affect sur :

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>.

La pédagogie translangagière en tant que pédagogie émancipatrice et transformatrice

La pédagogie translangagière renforce l'enseignement et l'apprentissage (Creese et Blackledge 2010), **L**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).



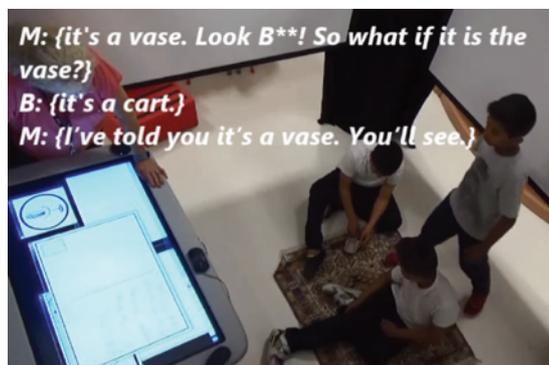
Les nombreux travaux de recherche menés au cours de ces 17 années dans tout un éventail de contextes démontrent que le fait de permettre aux élèves de puiser dans toutes leurs ressources langagières à des fins d'apprentissage facilite cet apprentissage (p. ex. Auger, 2005 ; Barradas, 2000/2003 ; Cummins, 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.

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), dont le projet ROMtels, selon lesquelles permettre la médiation translangagière à l'école est extrêmement bénéfique à l'apprentissage des élèves.

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 certains 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.

Consultez les témoignages vidéo sur : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>.



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

- transcendant, 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.



Pour plus d'informations 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

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.

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.

2.0 | Principes de mise en pratique

Les recherches entreprises par le projet ROMtels, conjuguées à des études antérieures (consacrées à la médiation translangagière et à d'autres recherches sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves bilingues), nous ont aidés à énoncer les principes suivants pour la mise en pratique de la pédagogie translangagière. L'interaction avec ces principes permet de mettre en œuvre les trois étapes de la pédagogie translangagière : le recueil d'informations précises et utiles ; la recherche et la création de ressources ; et l'évaluation de la mise en pratique.

Ces principes généraux de mise en pratique éclairent et sont éclairés par les fondements conceptuels décrits à la section 1.3. Ils apportent des réponses aux nombreuses questions que vous souhaitez peut-être poser. ?

Il est judicieux de commencer par réfléchir à certaines des craintes du plurilinguisme qui sont souvent exprimées, puisque celles-ci relèvent de toute évidence également de la pédagogie. Bien que la majorité de la population mondiale emploie plus d'une langue au quotidien, et que cette situation se reflète dans bon nombre de salles de classe en Europe*, le plurilinguisme a été et continue d'être considéré comme un problème au sein de la société et pour cette dernière. Les exemples de questions suivantes résumés en grande partie ces craintes :

Parentales : « Qu'est-ce que j'ai fait à mon enfant ? »

Éducatives : « Le bilinguisme entrave-t-il les progrès scolaires ? »

Culturelles : « Le bilinguisme aboutit-il à une aliénation culturelle ? »

Politico-idéologiques : « Le bilinguisme est-il une menace pour la société et l'État-nation ? »

(Baetens Beardsmore, 2003)

Ces craintes interdépendantes sont d'autant plus importantes que les messages sociopolitiques et idéologiques émanant des politiques gouvernementales, des discours politiques et

des médias ont une influence négative sur les attitudes des parents et des enseignants envers le plurilinguisme et par conséquent sur les pratiques pédagogiques telles que la médiation translangagière. Examinons les questions/idées fausses les plus courantes liées aux craintes éducatives et culturelles afin de nous aider à énoncer certains principes de base de la mise en pratique.

1. Plurilinguisme, pédagogie translangagière et craintes relatives aux progrès scolaires

Q : Les cerveaux sont-ils saturés ou perturbés en cas d'apprentissage de plus d'une langue ?

R : Non. Le cerveau ne fonctionne pas de cette façon. Il existe plusieurs études qui documentent l'intérêt cognitif du bilinguisme (par exemple : Perani, Daniela et al., 1998 ; Fabbro Franco, 2001). Par ailleurs, sachant que la majorité de la population mondiale utilise la médiation translangagière au quotidien, on peut en conclure qu'il ne s'agit pas là d'un problème de capacité du cerveau !

Q : Les langues scolaires et familiales travaillent-elles en opposition ?

R : Non, elles favorisent toutes deux le développement conceptuel, en particulier lorsque l'enfant a la maîtrise de sa médiation translangagière pour apprendre.

Voir les vidéos du projet : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> 

Q : N'est-il pas préférable de maintenir les langues séparées ?

R : Probablement pas, compte tenu du partage de la base conceptuelle et du répertoire langagier. Voir les vidéos du projet dans lesquelles des élèves passent rapidement d'une langue à l'autre : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (médiation translangagière naturelle) 

Q : Dans la mesure où l'on ne peut pas attendre des enseignants qu'ils apprennent toutes les langues des élèves, n'est-il pas plus raisonnable, et efficace d'un point de vue éducatif, d'employer une pédagogie dite

i * Au Royaume-Uni, NALDIC (<https://naldic.org.uk/>) estime qu'il y a plus de 360 langues parlées par les élèves dans les écoles et que ce nombre ne tient probablement pas compte des dialectes. Une étude des langues autres que le finnois menée en 2013 en Finlande estimait qu'il y avait 150 langues supplémentaires parlées (<http://www.kotus.fi/kielitieto/kieliet/>). En France, il est interdit de mener des enquêtes ethniques et sur la langue, mais selon la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), 75 langues étaient parlées par les enfants des écoles françaises en 1999 (CERQUILIGNI 1999). Il est donc probable que plus de 100 langues soient désormais parlées aujourd'hui en France.

de submersion, sans assistance (c'est-à-dire que les élèves sont en classe ordinaire et ne sont pas du tout soutenus, de fait ils sont « submergés » par ce nouveau contexte).?

R : Personne n'attend des enseignants qu'ils apprennent toutes les langues familiales, même s'il est utile et encourageant d'en connaître quelques mots. Bien que la pédagogie sans assistance puisse sembler intuitive, 20 ans de recherche internationale ont « établi de manière probante que les nouvelles pratiques linguistiques n'émergeaient qu'en corrélation avec d'anciennes pratiques linguistiques » (Celic et Seltzer, 2011 :3)  (voir page 9 pour plus d'information).

Q : Comment la médiation translangagière facilite-t-elle l'apprentissage des matières scolaires si les enfants n'ont pas accès à ce genre de langage dans leurs langues familiales ?

R : La médiation translangagière permet aux enfants de pratiquer la langue au moyen de leur répertoire langagier complet, pour qu'ils puissent au final s'approprier la langue de l'école (voir certains exemples en pratique sur  <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (médiation translangagière dans l'apprentissage)).

Q : La médiation translangagière est-elle une phase de développement temporaire jusqu'à ce que les élèves deviennent compétents dans la langue de l'école ?

R : Non. C'est un phénomène naturel chez les personnes qui parlent plus d'une langue, et non une phase développementale. Il ne s'agit pas de passer du stade de locuteur d'une langue familiale à celui d'anglophone (ou de locuteur finnois, français ou roumain) compétent et quasi-natif, même si la maîtrise de la langue de scolarisation est de toute évidence également un objectif, mais pas aux dépens d'autres langues.

Une priorité accordée à la langue d'enseignement aux dépens des langues familiales des élèves peut aboutir à une perte de ces langues qui peut être très préjudiciable au développement global des enfants. Auger et Sauvage (2009) ont ainsi constaté que cela pouvait entraîner un mutisme dans la langue de scolarisation.

Q : Les enfants qui apprennent la langue de l'école comme langue supplémentaire doivent-ils être considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux ?

R : Absolument pas. Bien entendu, certains des enfants plurilingues auront des besoins éducatifs spéciaux, mais ce n'est pas à cause de

leur vie plurilingue. Le plurilinguisme doit être complètement distingué des besoins éducatifs spéciaux. Il convient donc d'en tenir compte lors du regroupement des élèves en classe (voir la section 3.2). Si vous dites ou entendez dire « cet élève ne maîtrise pas encore la langue », alors que vous voulez dire que « cet élève ne connaît pas encore la langue de l'école », il est important de vous corriger et de corriger les autres. En fait, il est très probable qu'au moment où ils arrivent à l'école, les enfants aient déjà entendu et puissent reconnaître certaines expressions de cette nouvelle langue, mais ne souhaitent pas encore partager leurs connaissances ! Ce type de raisonnement déficitaire nie l'expertise des élèves dans le domaine de la pratique et de la médiation translangagières.

Q : Lorsque des élèves viennent d'arriver dans un pays, est-il utile qu'ils aillent dans des classes spéciales pour « apprendre la langue » avant de rejoindre les classes générales ?

R : Nous pensons que cela n'est pas approprié, nécessaire ou bénéfique. Les classes séparées pour les « nouveaux arrivants » se sont soldées par un échec au Royaume-Uni (dans les années 1950-1970) (Burgess et Gore, 1990), en Suède (dans les années 1960) (Skutnabb-Kangas, 1981) ou au Canada (dans les années 1980) (Cummins, 2000). Bien qu'il s'agisse d'une réponse scolaire naturelle face à une diversité linguistique croissante, compte tenu des pressions exercées sur les enseignants en classe, elle a des conséquences négatives pour le développement social et scolaire des élèves (voir références ci-dessus). C'est pourquoi en France, les élèves nouvellement arrivés sont scolarisés dans la classe correspondant à leur âge et suivent, en même temps, des cours de formation spéciaux (jusqu'à 12 heures en fonction des besoins linguistiques de l'élève) dans la langue de scolarisation depuis 2012.

2. Le plurilinguisme, la pédagogie translangagière et la crainte de l'aliénation culturelle

Q : Les élèves commenceront-ils à se sentir aliénés entre eux, en formant des groupes liés à la langue ?

R : D'après notre expérience, cela dépend entièrement de la manière dont vous soutenez la médiation translangagière en classe, mais il ne s'agit pas d'une conséquence naturelle ou inévitable de cette dernière. En fait, l'inverse est souvent vrai et les élèves apprennent à mieux se connaître et à se respecter.  Voir l'exemple vidéo sur : <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Médiation translangagière

et affect, CompNa). Souvenez-vous que le but n'est pas d'ignorer ou de mettre sur la touche la langue de l'école aux dépens d'autres langues, mais d'apprendre efficacement dans toutes les matières et de bénéficier des bienfaits cognitifs du plurilinguisme.

Q : Cette approche amènera-t-elle certains élèves à se sentir mal à l'aise, isolés ou visés ?

R : Après avoir identifié de manière effective le répertoire langagier des élèves d'un contexte à l'autre (voir la section 3.1), prévoyez des espaces pour que la médiation translangagière soit une expérience quotidienne ordinaire, pas un ajout, un exercice ponctuel intéressant ou un événement exotique ou inhabituel. C'est la façon dont l'apprentissage se passe en classe. Les élèves sont autorisés à expérimenter, à traduire les uns pour les autres et à enregistrer leur travail de différentes façons. Il convient de bien réfléchir à la manière dont vous allez atteindre cet objectif dans une classe où il y a peu d'élèves plurilingues ou dans une classe offrant une grande diversité linguistique et où un élève, par exemple, ne partage pas sa langue avec les autres.

Une autre crainte que la recherche ROMtels a identifiée dans chacun des pays concernés renvoie à l'évolution voulue des relations de pouvoir dans la classe. Que se passe-t-il en cas de changement des relations de pouvoir entre les élèves d'une part et entre les élèves et leur enseignant d'autre part ?

Exemples d'enquêtes du projet ROMtels sur les attitudes des enseignants :

« Certains enfants qui parlent couramment l'anglais parlent toujours d'autres langues en classe avec leurs camarades, parfois pour qu'on ne puisse pas comprendre de quoi ils parlent ».

Cette crainte est souvent exprimée clairement par des questions comme : ?

Q : Que faire si je ne comprends pas les élèves, comment savoir s'ils font leur travail ? Comment les évaluer ? Que se passera-t-il s'ils font des erreurs dans leur travail que je ne peux pas identifier ?

R : Il existe plusieurs manières d'aborder ce problème. Vous pouvez apprendre à déchiffrer le comportement des élèves pour savoir s'ils accomplissent ou non leur tâche (utile mais pas toujours exact). Vous pouvez insister pour qu'ils vous parlent (parfois par le biais d'une traduction de leurs pairs) dans une langue que vous comprenez. Vous pouvez leur demander de produire toute ou une partie de leur travail écrit dans une langue que vous connaissez et que vous pouvez évaluer ou vous pouvez demander à un camarade de classe ou à un adulte (assistant ou parent) de traduire pour vous.

Q : Que se passe-t-il si les élèves ne veulent pas traduire les uns pour les autres ?

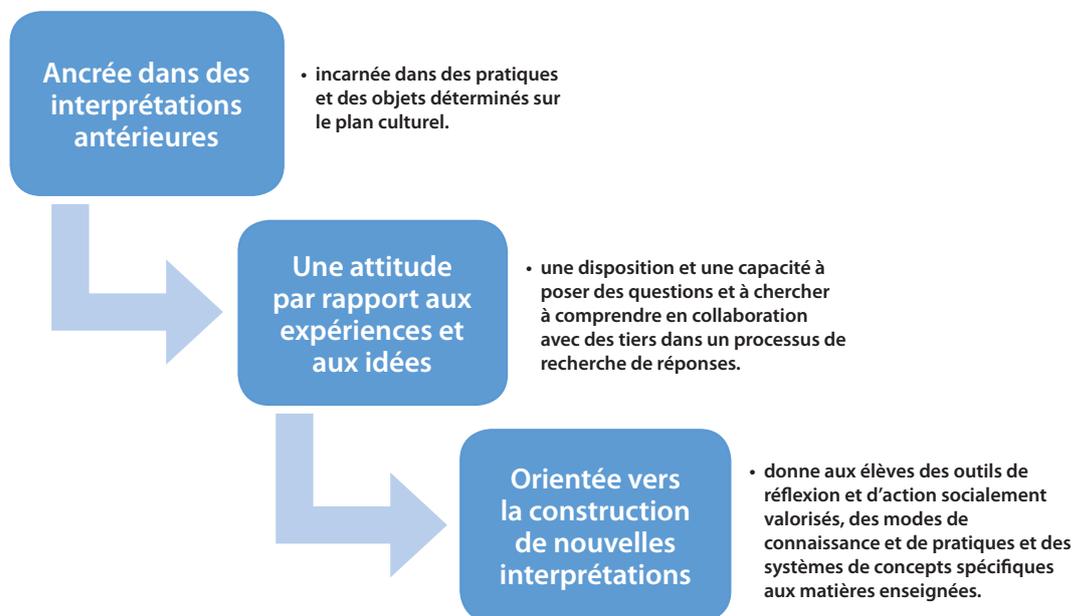
R : En tant qu'enseignant, il est important de vous interroger sur l'effet que la traduction aura sur l'enfant qui traduit ainsi que sur l'élève dont le travail est traduit. Cela dépendra de nombreux facteurs comme les relations des enfants entre eux, l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et en tant que membres de la classe ; la confiance et les aptitudes des élèves ; les attentes culturelles des élèves sur ce que cela signifie d'être un élève, le déroulement de la journée, etc. Il vous appartient de surveiller tous ces aspects dans votre propre classe. La recherche ROMtels démontre cependant que les élèves traduisent volontiers les uns pour les autres et pour leur enseignant lorsqu'ils travaillent ensemble et que la médiation translangagière est considérée comme une expérience d'apprentissage ordinaire et utile. En outre, l'acte de traduire dans le cadre de la médiation translangagière semble faciliter la réflexion à haute voix, en particulier lorsqu'il s'agit de se rappeler des mots (voir exemples sur : <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (médiation translangagière dans l'apprentissage, traduction)). Cela vaut donc la peine d'insister !

Q : Comment maintenir mon autorité et donc contrôler les comportements si je ne comprends pas tout ce que les élèves disent en classe ?

R : Il est vrai que les relations de pouvoir évoluent, mais ce n'est pas aux dépens de l'autorité des enseignants. En fait, lorsque les élèves sont autorisés et habilités à participer et à faire de leur mieux et lorsqu'un enseignant reconnaît l'expertise translangagière des

élèves, il est probable qu'un respect mutuel s'établisse et que le comportement des élèves soit moins problématique. Mais nous savons qu'en tant qu'enseignants, nous concevons souvent notre rôle dans une optique d'évaluation/de contrôle des connaissances ; il est donc difficile d'accepter des pratiques qui ne sont pas contrôlées d'une façon familière.

La pédagogie translangagière est fondée sur un modèle socioculturel de la classe qui se définit comme une communauté d'interrogation dialogique, parfois également connue sous le terme d'apprentissage basé sur l'investigation. Selon Wells (2003), l'investigation n'est pas une méthode d'enseignement, ni un ensemble générique de procédures utilisées pour exécuter des activités. Elle peut être plutôt conceptualisée comme :



Adapté de Wells, 2003 : 121.

Dans les faits, cela engendre une culture où les activités créées ont autant d'importance pour les enseignants et les élèves (la question/la demande/le problème peut émaner à l'origine de l'enseignant ou des élèves), où les enseignants et les élèves sont simultanément apprenants et experts et où faire des erreurs lors du processus d'apprentissage est considéré à la fois comme normal et utile. Dans cette culture, les élèves s'interrogent et répondent aux questions des autres élèves et de l'enseignant. Il incombe aux élèves de poursuivre jusqu'au bout leurs investigations.

Voir les vidéos de mise en pratique :

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (médiation translangagière dans l'apprentissage) 

Le moment est maintenant venu de passer à la mise en pratique de la pédagogie translangagière.

3.0 | Étapes de mise en pratique

3.1 | Recueillir en contexte scolaire des informations précises, sérieuses et utiles sur les répertoires langagiers et les pratiques translangagières des élèves

Les divers aspects du répertoire langagier plurilingue ont été présentés à la section 2.1. Nous n'avons toujours pas trouvé de systèmes scolaires qui saisissent ces complexités. La plupart des écoles recueillent des statistiques sur la langue des élèves lorsque ces derniers s'inscrivent à l'école et que les parents remplissent un formulaire. Ce processus peut cependant ne pas refléter la réalité plurilingue des élèves, et ce pour de nombreuses raisons ? :

- L'attitude des parents vis-à-vis des objectifs de ces formulaires et des informations recueillies. Ces derniers peuvent penser que certaines langues sont moins appréciées par les écoles, ou que les écoles préfèrent des élèves dont les parents parlent la langue de l'école à la maison, ou que les enfants seront considérés comme moins capables d'entrer à l'école s'ils admettent parler d'autres langues. Ces jugements peuvent être basés sur des expériences antérieures négatives de formes d'éducation institutionnalisées, dans d'autres pays ou dans le pays de résidence actuel.
- Les parents de communautés qui ont été ou continuent d'être confrontées à une discrimination sociale et politique peuvent craindre que les informations recueillies entraînent une discrimination à l'égard de leurs enfants.
- Les parents peuvent penser que les enfants ne doivent utiliser que la langue de scolarisation lorsqu'ils sont à l'école.
- Les parents peuvent éprouver des difficultés à remplir le formulaire sans aide à la traduction.
- Les formulaires peuvent ne pas refléter la totalité des répertoires langagiers, ce qui amène les parents à inscrire une mention inexacte ou à cocher la case « autre ».
- Certaines langues n'ont pas de nom généralement enregistré sous une forme écrite.

Les formulaires mêmes et les informations recueillies peuvent contribuer à exacerber les craintes des parents. Depuis septembre 2017, toutes les écoles d'Angleterre doivent ainsi 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 (i voir Schools Week, mars 2017). Cette politique peut détourner les écoles de la collecte d'informations plus précises

sur le vécu réel des élèves hors de l'école, pour mettre l'accent sur la « compétence ». Cet accent mis sur la compétence peut, à son tour, influencer sur la manière dont les parents perçoivent les informations communiquées aux écoles.

Le projet ROMtels est guidé par les « Dix principes fondamentaux communs en matière d'intégration des Roms » de la Commission européenne (http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Documents/2011_10_Common_Basic_Principles_Roma_Inclusion.pdf), qui constituent l'orientation déontologique du projet. Au titre du principe 1, ce guide général insiste sur le fait que les projets ne doivent pas s'appuyer sur des idées préconçues et stipule qu'il : « convient d'accorder de l'attention aux études et autres sources d'informations factuelles, d'organiser des visites *sur place* et, dans l'idéal, d'associer les Roms à la conception, la mise en œuvre ou l'évaluation des politiques et projets ». Il est donc important de ne pas faire de suppositions basées sur des connaissances antérieures ou des stéréotypes. Les écoles doivent veiller à collecter des informations sur les pratiques langagières auprès des élèves actuels et associer totalement ces derniers à ce processus.

Il est donc important de réfléchir de façon critique ? :

- aux modalités (quand/comment) de recueil de ces informations. Il peut être préférable de le faire après avoir établi des relations de confiance réciproques avec les parents et les communautés. Dans le cadre du projet ROMtels, nous avons constaté que les parents roms d'enfants plus jeunes ont commencé à indiquer leur héritage culturel et linguistique dans les formulaires d'inscription d'élèves après le lancement du projet, alors qu'ils n'avaient pas osé le faire pour leurs enfants plus âgés déjà inscrits.
- si un formulaire écrit est le meilleur moyen de rendre compte des complexités langagières.

Données/outils du projet ROMtels

Le projet ROMtels souhaitait localiser les langues précises des élèves roms dans chaque contexte. Nous avons constaté :

- Qu'il existe de nombreuses langues romanis (voir la présentation PowerPoint sur le développement chronologique du romani depuis ses origines en Inde sur : <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/conferences/> (CN6))
- 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 romanis, tsiganes 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 de 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 translanguagière)
 - essentiellement le slovaque, avec quelques mots de romani appris d'autres enfants (pas des parents)
 - couramment le slovaque ; qu'ils comprenaient un peu le rom, 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.

Compte tenu de cette complexité, nous nous

sommes efforcés d'identifier les langues précises et nous sommes appuyés sur la formidable base de données développée par des chercheurs de l'université de Manchester (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/>) pour élaborer le processus suivant. Ce processus pourra s'avérer utile pour travailler avec d'autres groupes de langues, à l'aide d'autres outils numériques.

NOTE : ce guide doit être utilisé conjointement avec le Manuel ROMtels 3, en particulier la section 4, qui détaille ce processus.

<https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/>. 

Avant de rencontrer les parents :

1. identifiez préalablement quelques mots-clés de la base de données et préparez un simple tableau indiquant le numéro du mot/ de l'expression dans la base de données afin de pouvoir y accéder plus facilement. Dans le cas contraire, vous risquez de recueillir des mots que vous ne pourrez plus ensuite rattacher à une langue romani particulière. Voir les vidéos de parents participant à cette activité en France : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Médiation translanguagière dans l'apprentissage : activer les connaissances préalables FP 1-4). 
2. localisez quelqu'un dans la communauté (ou qui travaille déjà à l'école) et qui peut traduire des langues européennes des familles vers l'anglais. Si vous pouvez trouver quelqu'un qui partage leur langue romani, c'est encore mieux, même si cela peut être difficile au départ !

Ensuite avec l'aide de parents :

3. localisez le pays d'origine des parents.
4. localisez la région telle qu'elle est répertoriée dans la base de données de Manchester (<http://romani.humanities.manchester.ac.uk/rms/>). Si cela n'est pas possible, sautez cette étape.
5. essayez certains des mots de la base de données pour le pays concerné (et la région), en sélectionnant cette langue comme critère de recherche, puis en ouvrant le fichier audio. Vous serez sans doute amené(e) à le faire écouter plusieurs fois
6. Si cela ne marche pas, essayez avec un pays voisin et recommencez.

Reportez-vous à la vidéo suivante pour voir ce processus en action et les réactions des parents : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Médiation translanguagière dans l'apprentissage : activer les connaissances préalables FP 1-4). 



Nous avons également élaboré une feuille d'enregistrement destinée aux élèves dans le cadre du projet ROMtels. Les écoles peuvent demander aux parents de l'utiliser avec leurs enfants à la maison pour enregistrer leurs pratiques translangagières ainsi que les sentiments des enfants et/ou des parents vis-à-vis de ces pratiques. De toute évidence, rien ne remplace une conversation, mais cet outil peut s'avérer utile pour faciliter ces conversations en présence d'un traducteur.

L'idée est que les enfants remplissent chaque bulle avec une langue et la ou les personnes avec laquelle/lesquelles ils utilisent cette langue. Ils ajoutent ensuite un autocollant (ou un emoji s'ils le font électroniquement) qui illustre l'effet émotionnel de chaque situation. Le contexte de la salle de classe peut aussi refléter ce qu'ils aimeraient y trouver ou ce qui se passe actuellement.

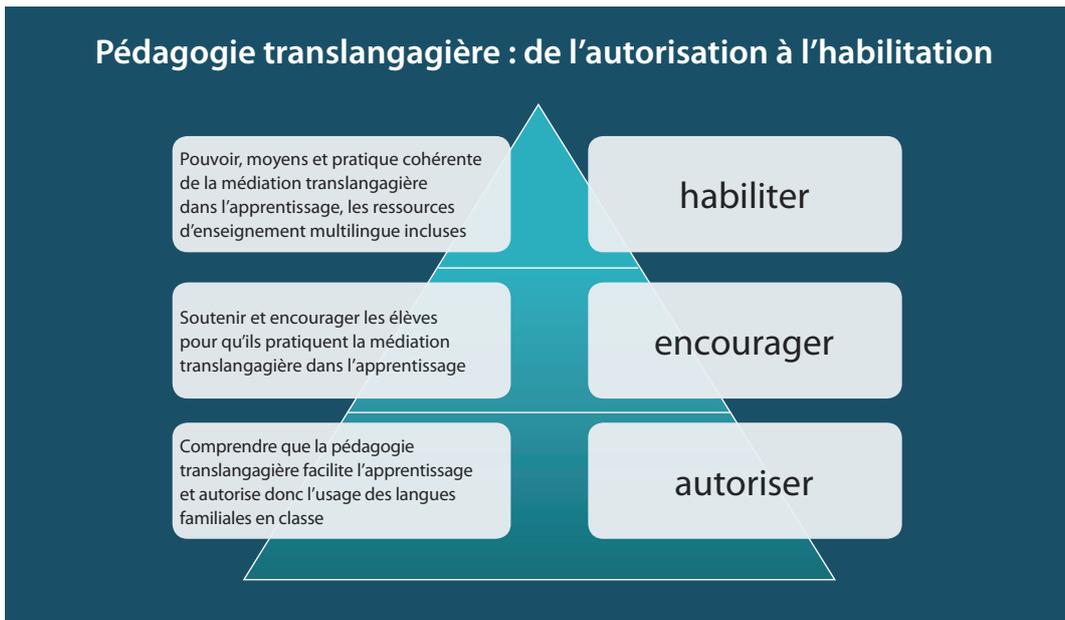
La version électronique est disponible sur : <http://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg5/wg5resources/> (WG5.3)

Cet exercice peut être facilement adapté en modifiant les contextes et en ajoutant des cases/symboles pour l'expression orale et la lecture/l'écriture.

On trouvera ci-contre des exemples extraits du projet ROMtels et enregistrés dans une classe de 2^{ème} année (CP) à Newcastle. Le premier montre des réactions où les élèves indiquent qu'ils n'aiment pas parler uniquement en anglais en classe. Mais il y a aussi certains élèves qui, comme dans le 2nd exemple, déclarent préférer parler en anglais, et ce, quel que soit le contexte.

3.2 | Ressources

Ce guide ne part pas du principe que les enseignants seront eux-mêmes plurilingues et même s'ils le sont, il est peu probable qu'ils partageront les nombreux répertoires langagiers de tous leurs élèves. Pour plus d'informations sur les ressources de la médiation translangagière lorsque les enseignants partagent les langues des élèves, voir Gelic et Seltzer (2011) . Nous proposons toutefois que chaque enseignant puisse participer à la pédagogie translangagière. Pour concevoir la meilleure manière d'y parvenir, nous avons élaboré un modèle conceptuel des niveaux d'engagement possibles en matière de pédagogie translangagière, dans lequel nous examinerons chacun des éléments suivants.



Autoriser : c'est le fondement sur lequel tous les autres niveaux reposent. Les enseignants doivent autoriser la médiation translangagière en classe. Les élèves doivent percevoir l'usage de(s) langue(s) familiale(s) comme un phénomène quotidien ordinaire du processus d'apprentissage. Leurs langues doivent être valorisées en tant qu'outils sémiotiques. Les enseignants peuvent le faire :

- en démontrant leur propre expertise de la médiation translangagière (même s'il ne s'agit pas des mêmes langues que leurs élèves) ou s'ils sont monolingues, en montrant qu'il existe des normes variées dans chaque langue et en commençant à apprendre certains mots et expressions des langues des élèves pour montrer que ces langues sont valorisées.
- en encourageant l'usage de base des langues des élèves, comme par exemple répondre à l'appel dans différentes langues.
- en attendant et en acceptant que les élèves parlent entre eux à l'aide de plusieurs langues lorsqu'ils participent à une activité d'apprentissage et lors de la présentation et de l'enregistrement de certains de leurs travaux.
- en créant des panneaux de classe dans différentes langues (même s'ils ne représentent pas toutes les langues des élèves).

Encourager : il s'agit là d'une étape cruciale pour les enseignants soucieux d'encourager positivement la médiation translangagière des élèves, en valorisant leur travail dans les différentes langues et en les affichant, le cas échéant, en classe. L'enseignant pourra également fournir d'autres ressources supplémentaires en classe, comme du matériel de lecture bilingue (voir par exemple, <http://uk.mantralingua.com/> ) , ou des étiquettes multilingues. Voir aussi <http://maledive.ecml.at/>

Habiliter : cette étape décrit la pédagogie translangagière la plus engagée, où l'on ne se contente pas d'accepter et d'encourager la médiation translangagière comme ci-dessus, mais où l'on réfléchit de manière bien plus approfondie à la façon dont la médiation translangagière peut faciliter, de manière cohérente, l'apprentissage des élèves en termes de savoir et de compréhension des matières. L'enseignant réfléchira aux aspects suivants :

- **Comment regrouper les élèves pour pratiquer la médiation translangagière dans l'apprentissage (en paires ou en petits groupes) ?**

Il existe de nombreuses façons de regrouper les élèves : en fonction des amitiés, en les mélangeant de façon aléatoire ou délibérée et bien sûr, par « aptitude » (quelle que soit l'interprétation de ce terme). Pour l'enseignant, la mise en place de la médiation translangagière passe par une réflexion sur les pratiques langagières. Les enseignants peuvent utiliser différentes approches, avec des groupes où tous les membres partagent la même langue ; des groupes linguistiques mixtes mais où deux élèves au moins partagent une même langue ; des groupes linguistiques mixtes où les élèves partagent des langues similaires (par ex. tchèque et slovaque) ; des triades où tous les élèves partagent la même langue, mais où un élève maîtrise mieux la langue de l'école et peut fournir des modèles langagiers dans cette dernière. N'oubliez pas : ce n'est pas parce que des élèves partagent des langues qu'ils seront nécessairement bons amis ou qu'ils travailleront bien ensemble.

Dans l'étude ROMtels, nous avons constaté que les élèves se soutiennent mutuellement d'une langue à l'autre et traduisent volontiers pour leur enseignant (**voir des exemples de vidéos : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/>**); il semble que cela soit une tendance naturelle pour les élèves qui veulent partager leurs pensées avec les autres. Parfois cette traduction facilite également la réflexion en cas de difficultés. Les chercheurs parlent alors de « médiation translangagière naturelle » (Williams 2012) ou de « médiation translangagière conduite par les élèves » (Lewis et al, 2012).

- **Quel type d'activité de groupe encourage la réflexion commune à voix haute par le biais de la discussion exploratoire ?**

Il existe de nombreuses sources utiles d'activités pour promouvoir la discussion exploratoire dans le cadre de l'apprentissage collaboratif. Voir par exemple le guide exhaustif de l'apprentissage à base de projets « Work that matters » (2012). En termes de médiation translangagière, « Learning to Learn in a second language » (Gibbons, 1993) fait toujours figure de référence, aux côtés du guide plus récent sur la pédagogie translangagière (Celic et Seltzer, 2011).

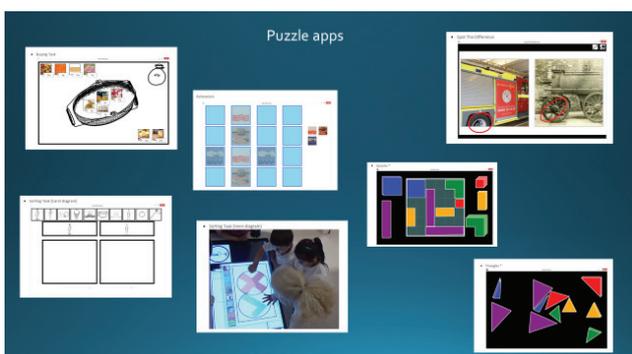
Le projet ROMtels a produit trois sources principales d'activités dont toutes les ressources sont gratuitement disponibles à partir du site Web du projet :

- 4 énigmes (y compris tout le matériel vidéo avec des personnages parlant dans 3 langues romanis et dans une forme translangagière de slovaque et de roumain **<https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/>** (WG3.6 vidéos d'enquête)). 2 de ces énigmes sont des investigations historiques, 1 a un caractère scientifique et 1 concerne le passage de l'école

primaire au secondaire. Elles sont toutes conçues pour des classes anglaises, mais nous avons également rédigé un guide sur la meilleure manière de préparer des énigmes et de réaliser des vidéos bilingues. Un assistant vous aidera à utiliser conjointement les applications et les vidéos pour former vos propres énigmes. Vous pouvez utiliser ces énigmes sous différentes formes (p. ex. une énigme complète pour un espace en immersion, comme cela existe déjà dans le projet ROMtels ou simplement les vidéos des personnages qui peuvent être visionnées sur un ordinateur de classe). Ces énigmes comprennent également un dictionnaire interactif (mots, images et fichiers sont en anglais et en romani de



Groupe linguistique mélangé d'élèves de 2ème année, dont trois élèves rom slovaques qui ont reconnu leur propre langue.



Slovaquie orientale/slovaque), qui peut être personnalisé manuellement (voir instructions sur : <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> (T5). ) , et une chronologie interactive (qui n'est pas personnalisable, mais a été conçue pour ne pas être eurocentrique).

- Un ensemble d'applications qui sont totalement personnalisables pour s'adapter à tout sujet/problème et compatibles avec un appareil à écran tactile Microsoft (pas Apple ou Android). Celles-ci comprennent des diagrammes de tri comme un diagramme de Venn et un jeu des erreurs. Pour plus d'informations sur ces applications, visiter <http://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> (T4). L'assistant disponible vous aidera à personnaliser les applications : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> (T1). 



Réfléchissez à la meilleure manière d'utiliser ces activités en groupes. Par exemple, si vous avez remarqué que les enfants ne connaissent pas la différence entre les verbes réguliers et irréguliers, vous pouvez demander au groupe de trier les cartes dans un diagramme de Carroll comportant ces deux types de verbes. Les groupes discuteront de chaque carte en plaçant le verbe dans différentes structures de phrases.

Ou si vous voulez que les enfants réfléchissent aux différences entre des habitats d'animaux, vous pouvez télécharger deux images d'habitats différents dans l'application du « jeu des erreurs ».



Ces images peuvent également être projetées sur un grand écran :

- Une enquête en plusieurs étapes dans un musée français que les élèves se préparent à visiter, puis visite d'un musée local avec des tablettes pour analyser plusieurs tableaux, avant de travailler avec leurs parents à la rédaction de cartels pour le musée dans leur langue romani et dans les autres langues qu'ils connaissent ou apprennent (roumain et français). Cette tâche-problème, qui s'appuie sur l'analyse des tableaux, leur permet d'apprendre à mieux utiliser le discours descriptif en français. Ils discutent ensuite du film réalisé sur cette expérience. Dans cette activité, ils ont non seulement besoin de trouver les moyens de décrire des œuvres d'art et d'exprimer leurs réactions émotionnelles (en puisant dans la médiation translangagière), mais ils développent des compétences de discours passant du dialogue au monologue et sont finalement capables de guider leurs pairs et les parents/adultes dans le musée. Ils le font en sachant que leur langue fera désormais partie du musée en tant que langue vivante et actuelle, tout aussi respectable que n'importe quelle autre langue. Le musée appartient désormais à leur communauté autant qu'il appartient à toute autre communauté.



Pour plus d'informations sur la planification de cette activité, voir : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/strands/wg3/wg3resources/> (WG 3.9). Pour le film réalisé à partir de cette expérience, voir : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (médiation translangagière et affect : version longue) 

- Quels types d'exigences langagières impose-t-on aux élèves dans les différentes matières et, par conséquent, quelles ressources translangagières apporterait un soutien le cas échéant ?

Chaque matière a ses propres exigences langagières et celles-ci peuvent varier d'une culture à l'autre. Le langage que nous employons pour parler et écrire en science est bien différent de celui de la littérature par exemple. Le site Naldic contient de précieux exemples d'exigences et de structures de soutien sur :

<https://www.naldic.org.uk/eal-teaching-and-learning/outline-guidance/planning/> 

On trouvera ci-dessous un exemple de réflexion de pratique langagière associée à une matière scientifique, Pauline Gibbons (1997).

| SUJET | ACTIVITÉS | FONCTIONS DE LA LANGUE | STRUCTURES DE LA LANGUE | VOCABULAIRE |
|-----------------|--|---|--|---|
| Clair et foncé | Regarder des objets à travers de la cellophane en couleur pour voir si la couleur change | décrire comparer faire un compte rendu | De quelle couleur est le panier ? Il est.... Quelle couleur prend-il ? Il devient... J'ai regardé les ciseaux... J'ai regardé à travers la cellophane... Ils avaient l'air vert. Utilisation de prépositions : à côté de, sur, à travers, sous | cellophane rouge bleu vert noir jaune orange ciseaux règle pot papier panier |
| ↑ La matière | ↑ comprend ces activités | ↑ qui nécessitent ces fonctions de langage | ↑ qui seront modélisées à l'aide de cette langue | |

Les structures de soutien de la médiation translanguagière dans certaines matières peuvent inclure des activités, telles que les applications développées dans le projet ROMtels : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> (T1), des cadres d'écriture ou encore des visuels clés et des organiseurs graphiques (voir <https://eal.britishcouncil.org/teachers/great-ideas-graphic-organisers>). 

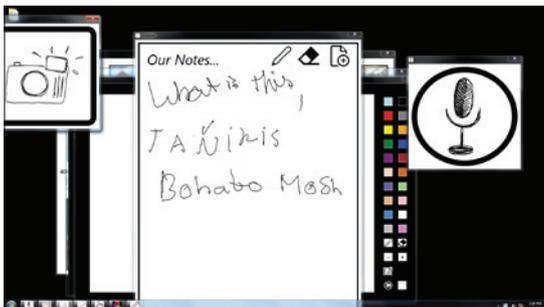
■ Que peut-on attendre de l'enregistrement du travail : processus et produit final

La première chose consiste à définir les attentes du travail entrepris pendant le processus de résolution en commun de problèmes, ou à la suite de celui-ci. Cela peut varier selon que la tâche-problème, l'investigation ou l'enquête est une activité ponctuelle ou qu'elle se répartit sur plusieurs journées ou semaines, comme dans les enquêtes ROMtels. Nous recommandons vivement que les enregistrements des travaux entrepris pendant le processus d'enquête soient réalisés dans la forme de médiation translanguagière que les élèves jugent utile pour atteindre les objectifs d'investigation. L'enseignant et les élèves peuvent alors

décider à quoi ressemblera le produit final. Si un enfant ne connaît pas encore la langue de l'école, mais sait lire et écrire dans une autre langue, il est tout à fait approprié de lui demander d'enregistrer et de présenter son travail dans la langue qu'il maîtrise. Pour les questions relatives à la traduction de ces travaux, voir section 2, page 11. Dans le cadre du projet ROMtels et après avoir travaillé pendant plusieurs semaines sur leur enquête, les élèves ont rassemblé toutes leurs données et les ont présentées à toute la classe en anglais, avec une assistance à la traduction fournie par leurs pairs et l'enseignant, le cas échéant.



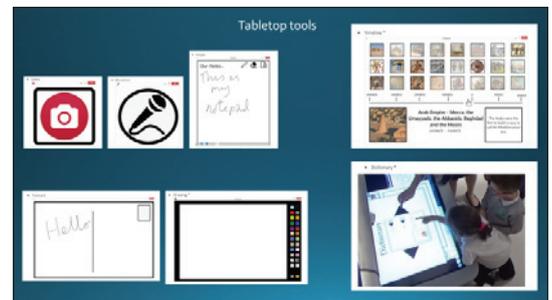
Réalisé par un enfant de 2^{ème} année (CP), ce dessin de maisons bâties trop près les unes des autres tente d'expliquer pourquoi le Grand Incendie de Tyneside s'est propagé si vite



AU-DESSUS : Notes rédigées en anglais et en romani de Slovaquie orientale par des enfants de 5^{ème} année (CM1) tentant d'identifier l'énigme d'un objet cassé

Le projet ROMtels a également conçu une série d'outils numériques destinés à être utilisés sur une surface interactive en vue d'aider les élèves à enregistrer leurs preuves pendant la médiation translanguagière (voir la section d'Introduction et le document <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/tech/> ). Ceux-ci sont conçus pour être multimodaux : graphiques, écrits et oraux.

Les élèves ont uniquement besoin de leur voix, de leurs doigts et de leurs camarades ! L'ensemble contient un appareil photo, un microphone, une carte postale, un bloc-notes et une tablette à dessin en couleur (avec une palette complète de couleurs pour représenter les différents teints de peau). Il est à noter toutefois que certains élèves ont hésité à faire des enregistrements quels que soient le mode et la langue. Cette vidéo montre comment un élève qui discutait jusque-là à voix haute d'un aspect du problème se tait lorsqu'il lui est demandé de l'enregistrer oralement <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Médiation translanguagière naturelle, Yr2V5). 



■ Fournir des activités et des ressources d'apprentissage plurilingues

Bon nombre des activités précédentes nécessitent une médiation translangagière collaborative, où les enfants jouent le rôle de ressources mutuelles. Il est cependant également possible de présenter des ressources plurilingues. Il existe aujourd'hui de nombreuses possibilités de le faire par voie électronique à l'aide d'Internet et par le biais d'entreprises spécialisées dans la préparation de ces ressources (voir l'encadré informatif à droite). Celles-ci varient cependant en qualité et en cohérence et ne sont pas toujours disponibles dans chaque langue. Compte tenu de la complexité des pratiques de médiation translangagière des élèves, il peut s'avérer judicieux de créer vous-même vos ressources avec les parents (voir manuel ROMtels 3 sur : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/guidancehandbooks/> ). De nombreux enseignants s'y sont attelés au fil des années avec beaucoup de succès, mais il existe également des écueils à connaître et à éviter ou dont on peut au moins tirer les enseignements. Tenez notamment compte des deux aspects suivants :

- Les tensions politiques entre des communautés qui partagent des langues : certains parents peuvent refuser que d'autres parents participent de quelque manière que ce soit à l'éducation de leurs enfants.
- Des distinctions entre langues : certains parents peuvent utiliser une forme de langue normalisée, qui est inaccessible à certains élèves.

■ Comparer les langues

L'étude de l'usage des langues des élèves dans la pratique entraînera une comparaison entre les langues/normes qui coexistent dans la classe. Les activités de type « Comparons nos langues » permettent de mobiliser les langues des élèves en tant que ressources pour faciliter l'acquisition de la maîtrise de la langue de scolarisation (voir tableau page 22). Les discussions en classe et les interactions sur les langues et les cultures aboutissent à une construction en commun des connaissances et des compétences. Il est difficile d'interagir dans une langue quand on commence à peine à l'apprendre, mais on peut écouter les interactions de tiers comme le font les enfants qui apprennent leur première langue avant de commencer à parler. Interagir n'est pas synonyme de parler.

« Comparer les langues » peut sensibiliser au fait que l'apprenant ne subit pas des « erreurs » interlangagières, mais les considère comme un tremplin destiné à l'aider à progresser dans le développement de ses compétences. Les activités qui impliquent une comparaison sont interculturelles car on ne peut pas s'empêcher de faire des comparaisons avec son expérience antérieure lorsqu'on est confronté à de nouvelles langues, normes et cultures. Le mot « comparer » peut être déroutant parce qu'il peut impliquer une hiérarchie. Cette « comparaison » est en fait un prétexte pour créer des liens entre les langues et pour utiliser les langues maternelles en tant que ressources.

Ces activités peuvent être employées avec n'importe quel enfant, quelles que soient les langues qu'il parle et quel que soit son niveau de français/langue de scolarisation. Par exemple, les enseignants peuvent travailler sur les sons avec les élèves qui viennent d'arriver en France, avant de passer au vocabulaire et à la syntaxe. Le processus d'écriture n'est pas exclu ; des comparaisons peuvent être faites entre les différents systèmes d'écriture, l'utilisation de la grammaire, etc. Pour plus d'information, voir le DVD *Comparons nos langues* (Auger, 2005) ainsi que le livret d'activité connexe à l'intention des enseignants : http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/livret_-_comparonsnoslangues.pdf 

Vous trouverez également des vidéos illustrant ce processus sur notre site Web : <https://research.ncl.ac.uk/romtels/resources/video/> (Vidéos supplémentaires) 

 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.

Suggestions d'activités pour « comparer les langues »

| Niveau linguistique | Activités centrées sur | Objectif | Questions potentielles aux élèves | |
|---------------------|---|--|---|---|
| Niveau phonétique | Sons | Sensibilisation aux filtres sonores | Les élèves peuvent écouter et tenter de répéter diverses interprétations de cris d'animaux, de bruits de machines, d'expressions de douleur, de joie, etc. dans les langues connues dans la classe. Quel bruit fait un cheval, un train, quelqu'un qui vient de se faire mal ? En français, dans les autres langues que vous connaissez ? Pouvez-vous identifier des traits communs ? Pourquoi ces sons sont-ils différents dans diverses langues ? | |
| | Voyelles (a/e/é/è/in/on/en/u/ ou) | Variabilité du système vocalique | Combien de voyelles y a-t-il en français (ou dans une autre langue majoritaire) ? Et combien y en a-t-il dans votre (vos) langue(s) familiale(s) ? Ces langues ont-elles des sons de voyelles en commun ? Y a-t-il des différences entre la langue orale et écrite ? Quelles sont-elles et pourquoi existent-elles ? | |
| | Consonnes | Variabilité du système consonantique | Comme ci-dessus + distinction entre les consonnes vocalisées et non vocalisées | |
| Système d'écriture | Relation entre les sons et les lettres | Variation | Comment peut-on écrire le son « o » en français (<i>beau, botte, bateau...</i>), « en » (<i>sang, lent...</i>) etc. ? Existe-t-il des variations d'écriture dans vos langues familiales ? | |
| | Directionnalité (<i>de gauche à droite, de droite à gauche, de haut en bas, etc.</i>) | Variabilité | Dans quel sens ouvrez-vous un livre dans votre (vos) langue(s) familiale(s) ? Pourquoi ? | |
| | Lettres | Variabilité dans le nombre de lettres utilisées dans différentes langues, rôle des majuscules, minuscules, redondances | Comparez les lettres de l'alphabet français avec celui des alphabets d'autres langues que vous connaissez. Essayez de nommer les lettres de l'alphabet en français et dans d'autres langues connues des membres de la classe. Y a-t-il des lettres superflues dans le sens qu'elles ne sont pas prononcées ? Quand utilisez-vous des majuscules en français ? Et quand les utilisez-vous dans votre langue maternelle ? Quelles sont les raisons de l'utilisation de majuscules ? | |
| | Accents | Facultatif, dépend des langues concernées ; exprimés à l'aide de signes différents | Combien d'accents y a-t-il en français ? Et dans les autres langues que vous connaissez ? À quoi servent les accents ? Pouvons-nous entendre le même son sans accents. Par exemple : <i>raie/ré/revoir/rève/rêche</i> | |
| | Ponctuation | Variabilité | Comment la ponctuation est-elle utilisée en français ? Et comment est-elle utilisée dans votre L1 ? Qu'est-ce que cela signifie ? Et à l'oral ? Comment fait-on ? | |
| | Paralanguage | Intonation | Valeurs d'intonation | Écoutez des exemples (audio/vidéo), prêtez attention à la manière dont les voix montent et baissent. L'intonation a-t-elle la même valeur dans toutes les langues que vous connaissez ? Pourquoi/pourquoi pas ? <i>Paralanguage, suite au verso...</i> |

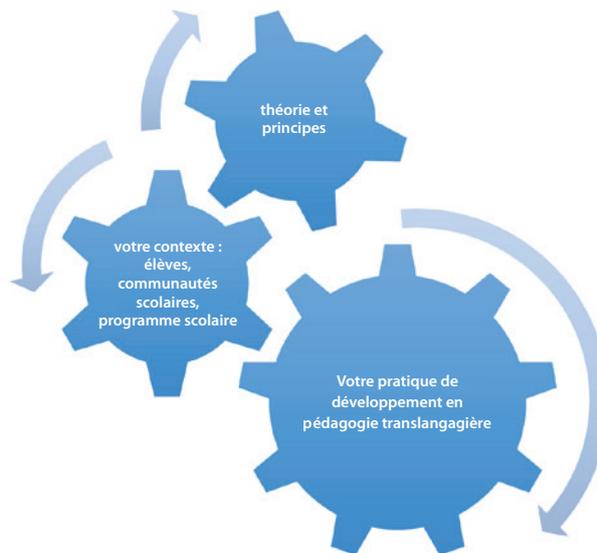
| | | | |
|----------------------------|--|--|---|
| <i>Paralanguage, suite</i> | Relation entre intonation et syntaxe | Redondances possibles et notion de registre linguistique | <p>Réfléchissez :</p> <p><i>Tu pars ?</i> <i>Est-ce que tu pars ?</i> <i>Pars-tu ?</i></p> <p>Mettez-les dans l'ordre, en commençant par le plus informel et en terminant par le plus formel, en expliquant lequel pourrait être utilisé par qui et quand. Pouvez-vous donner des exemples similaires tirés d'autres langues ?</p> |
| Syntaxe | Ordre des mots | Sensibiliser à l'ordre des mots | <p>Réfléchissez :</p> <p><i>Je lis un livre</i></p> <p>Ordre = sujet, verbe, objet</p> <p>Les autres langues que vous connaissez respectent-elle le même ordre (par exemple, en espagnol, le pronom sujet est facultatif, en allemand, le verbe est en deuxième position dans les propositions principales, etc.) ? Comment les questions sont-elles formées (en français, cela dépend de l'intention pragmatique de celui qui parle) ?</p> |
| Lexique | | Différences dans la vision du monde | <p>Quels objets (dans la maison, la cuisine par exemple) trouve-t-on dans les autres pays où vous avez vécu et pas en France ? Comment traduisez-vous les noms de ces objets en français ? (La plupart du temps, il n'y a pas de traduction, le mot est directement emprunté à la langue maternelle : <i>tajine</i>, par exemple. Si l'on veut traduire, on doit utiliser une paraphrase au lieu d'un mot).</p> <p>Quels objets trouve-t-on en France et pas dans les autres pays que vous connaissez ? Comment pouvez-vous y faire référence dans votre L1 ?</p> |
| | Mots empruntés | Preuve de contact, relations, histoire commune | <p>Quels mots de votre L1 trouve-t-on en français (ou dans la langue majoritaire si ce n'est pas le français) ? À titre d'exemple, les mots arabes suivants existent en français : <i>toubib</i>, <i>bazar</i>, <i>kawa</i>, <i>souk</i>. Existe-t-il des mots français dans votre L1 ? À quels domaines font-ils référence (nourriture, logement, etc.) ? Pourquoi pensez-vous que vos langues familiales ont emprunté ces mots ?</p> |
| | Les mots à charge culturelle partagée (cf. Galisson, 1991) | Lexique spécifique d'une culture (par exemple, plats de poisson, Noël, etc.) | <p>Associez des villes, régions et traditions à des mots spécifiques : <i>bouillabaisse</i> à Marseille, <i>camembert</i> en Normandie, <i>moutarde</i> à Dijon, etc.</p> <p>(Faites de même pour les autres langues présentes dans la classe)</p> <p>Associez des animaux à leurs qualités supposées :</p> <p><i>Malin comme un singe / Smart as a monkey.</i></p> <p>Attirez l'attention sur le fait que ces qualités varient d'une langue à l'autre.</p> <p>Associez des événements à des objets culturels en français :</p> <p>Noël : sapin, Père Noël, décorations, etc. Mariage : riz, église, blanc, etc. Anniversaire : gâteau, bougies, etc.</p> <p>(Faites de même pour les autres langues présentes dans la classe et montrez que la réalité est conçue différemment par des langues différentes).</p> |

| | | | |
|----------------------------------|---|---|--|
| Système de verbes | Temps (grammaticaux) | Différents marqueurs : dans différentes langues, le temps peut être marqué par les terminaisons verbales (ou non), ou en supprimant l'infinitif (ou non) | Donnez des exemples et comparez les L1 des élèves au français (ou à la langue majoritaire si ce n'est pas le français). Comment marquez-vous l'infinitif ? À quoi sert-il ? Comment conjuguez-vous des verbes dans les diverses langues que vous connaissez ? Quel est le but de la conjugaison des verbes ? |
| | Le temps (grammatical) et le temps (qui passe) | Variabilité des conceptions du temps (qui passe) et relation au temps (grammatical) | Réfléchissez : <i>Quand j'étais petit, j'allais pêcher à la rivière.</i> <i>Hier, j'ai pêché à la rivière.</i> Le français a deux manières très différentes de faire référence à des actions passées. En est-il de même dans les autres langues que vous connaissez ? |
| Mime et geste | Corps et parole | Variabilité des gestes : le même geste peut signifier des choses différentes dans des langues différentes ; les langues peuvent utiliser des gestes différents pour véhiculer le même sens | Les gestes ont-ils le même sens dans les différentes langues présentes dans la classe ? Y a-t-il des gestes dans votre L1 qui n'existent pas en français ? Quand fait-on la bise en France (homme/homme, homme/femme, femme/femme) ? Combien de fois fait-on la bise ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Quand se serre-t-on la main ? Comment cela se passe-t-il dans les autres langues que vous connaissez ? Pouvez-vous expliquer les similarités et les différences ? |
| Interaction verbale | Réflexion sur le traitement des relations rituelles | Variabilité lors du traitement de tâches routinières orales | Tirées d'exemples vidéo par exemple |
| | Engager un discours | Différentes façons de prendre la parole à son tour | Selon la position et le statut social du locuteur. Comment prenez-vous la parole à votre tour (par exemple, pour démarrer une conversation) ? Utilisez-vous <i>tu</i> ou <i>vous</i> ? Cette distinction existe-t-elle dans d'autres langues que vous connaissez ? À quoi sert-elle ? |
| | Thèmes | Variabilité | Notez que certains thèmes doivent être abordés avec tact. En France, ceux-ci comprennent le salaire et l'âge (en particulier pour les femmes). Quels thèmes doivent être abordés avec précaution dans d'autres contextes ? Pourquoi ? |
| | Actes de langage et relations entre locuteurs | Variabilité en fonction du contexte social | Examiner quelques actes de langage (« demander », « refuser », etc.) et essayez de les classer en fonction de la formalité ou de l'informalité de la situation : Par exemple, comment pouvez-vous exprimer votre désapprobation de ce qui vient d'être dit ? Voici quelques exemples : « Comment ? / sorry ? pardon (me) ? Non (no) !, Ts-Ts, Ce n'est comme ça qu'on dit etc. » « you cannot say that ». Donnez des exemples tirés d'autres situations / langues. |
| Communication non verbale | Relation au temps | Les sociétés tendent à être plus ou moins monochroniques ou polychroniques | Trouvez des proverbes qui expriment la notion de temps en français et dans les autres langues que vous connaissez. Que pouvez-vous conclure sur la perception du temps ? À titre d'exemple, comparez <i>ne pas remettre à demain ce que l'on peut faire aujourd'hui</i> / <i>don't put off to tomorrow what you can do today</i> à <i>avec le temps tout s'en va</i> / <i>how time flies</i> . <i>Communication non verbale, suite au verso...</i> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p><i>Communication non verbale, suite</i></p> | <p>Espace</p> | <p>Espace privé contre espace public</p> | <p>En France, comment montre-t-on que le domicile est un espace privé ?</p> <p>On érige une clôture ou on installe un panneau : « Attention aux chiens », « propriété privée », « défense d'entrer ». Quels autres contextes connaissez-vous ? Remarquez qu'il n'y a pas de panneaux privés aux États-Unis, mais que l'usage des armes est autorisé !</p> <p>Comment fait-on la queue ? La rue appartient-elle à quelqu'un ? Qu'est-on autorisé à faire dans la rue ? Et que n'est-on pas autorisé à y faire ? Pourquoi ?</p> <p>Il existe des normes différentes en fonction des contextes, même dans le même pays (prenez soin d'éviter les stéréotypes).</p> |
| <p>Coutumes et pratiques</p> | <p>Pratiques en fonction des situations</p> | <p>Les normes sociales (en évitant les stéréotypes comportementaux : le but n'est pas de créer un guide des bons comportements)</p> | <p>Comment agissez-vous habituellement dans ces situations en France ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saluez-vous ou non lorsque vous entrez dans une pièce ?- Ouvrez-vous un cadeau devant la personne qui vient de vous l'offrir ?- Dites-vous combien vous avez payé pour un cadeau que vous offrez ? - Si vous êtes un homme, ouvrez-vous la porte pour une femme ? - Gardez-vous votre chapeau (casquette) sur la tête à l'intérieur ? - Pouvez-vous montrer quelqu'un du doigt ? - Pouvez-vous être en retard pour un rendez-vous ? Et que signifie être en retard, combien de temps cela implique-t-il ?- Pouvez-vous toucher d'autres personnes (pourquoi, comment et dans quel but) ?- Pouvez-vous fumer (quand et où ?) - À quelle heure pouvez-vous téléphoner à quelqu'un ? <p>Tout cela dépend de la situation, pas de stéréotypes. Qu'en est-il d'autres situations et d'autres langues ?</p> |
| <p>Pratiques sociales et de communication</p> | <p>Observez les valeurs associées à des sujets sociétaux</p> | <p>Variabilité en fonction des contextes sociohistoriques et géographiques</p> | <p>Langues : Français / langue dominante et autres langues (valeurs associées, relations de pouvoir)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universalité et spécificités dans différents pays, régions, etc. : relation au travail, à la famille, au couple, à l'éducation, à l'école, aux soins de santé, etc. |

3.3 | Évaluation de la mise en pratique

Cette section entend simplement vous rappeler d'évaluer toutes les idées et pratiques qui précèdent au fur et à mesure que vous apprenez à adopter une pédagogie translangagière. Chaque contexte d'enseignement est unique et il vous appartient de déterminer la manière dont vous souhaitez appliquer les principes de mise en pratique aux côtés des exemples donnés dans ce guide et du contexte. Pour y parvenir efficacement, vous devez donc évaluer la mise en pratique. Rappelez-vous cependant que les changements de cette nature prennent du temps. Si vous êtes dans une école où les élèves n'ont jamais été autorisés, et encore moins encouragés, à utiliser leurs langues familiales à l'école, il vous faudra du temps pour l'établir comme une approche permise et utile. Vous devrez peut-être également convaincre les parents de la valeur de cette pédagogie. Il peut donc s'avérer utile de réfléchir à la relation entre la théorie et les principes d'une part et la mise en pratique, d'autre part.



La théorie et les principes nous apportent des exemples probants qui nous aident à concevoir et à réfléchir sur la pratique, tandis que la pratique facilite la réflexion théorique et affine nos connaissances. Il ne s'agit pas toujours ou nécessairement d'un processus harmonieux, compte tenu des tensions et des contradictions qui peuvent survenir et perturber l'interprétation. La confusion (discordance cognitive) est une bonne chose et une étape utile sur le chemin d'une médiation translangagière efficace pour l'apprentissage.

Bien entendu, tout cela s'inscrit dans la structure de la vision et de la philosophie de votre école et de la structure politique plus générale des politiques éducatives. Ce guide entend également vous aider à surmonter les obstacles structurels le cas échéant, en vous permettant d'accéder à des données issues de la théorie et de la recherche. Mais n'oubliez pas, penser de manière critique, ou fournir une critique n'est pas la même chose que critiquer les pratiques d'autrui. Si vous avez besoin d'un mécanisme plus structuré pour la critique des pratiques de vos collaborateurs, le document « Work that Matters » (2012) contient de précieux exemples de protocoles de critique.

Nous vous souhaitons bonne chance pour vos futures aventures pédagogiques et vous invitons à nous en faire part sur le site Web ROMtels

<http://research.ncl.ac.uk/romtels/contact/>

Bibliographie

- 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=_ZIBiAoMTBo
- Auger N. et Sauvage J. (2009) « Le mutisme des enfants (de) migrants à l'école maternelle », *Les Cahiers Pédagogiques, Enfants d'ailleurs, élèves en France*, n°473, R. Guyon (dir.), Paris, Cercle de Recherche et d'Actions Pédagogiques, pp. 44-45.
- 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, O. (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.
- Baetens Beardsmore, H. 2003 Who's Afraid of Bilingualism? In De Waele, J-M., Housen, A. & Li Wei (eds) *Bilingualism - Beyond Basic Principles*. Clevedon, Multilingual Matters, pp. 10-27.
- Burgess, A. and Gore, L. (1990) The move from withdrawal ESL teaching to mainstream activities is necessary, possible and worthwhile. In Levine, J. (ed.) *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*. Basingstoke: Falmer Press, pp. 70-82.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York, NY: CUNY-NYSIEB.
- 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.
- Fabbro, F. (2001). The Bilingual Brain: Cerebral Representation of Languages. *Brain and Language*, 79, pp. 211-222.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: 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, pp. 385–400.
- Gibbons P (1993) *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth: Heinemann
- Gibbons, P. (1997) *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann
- Lewis, G., Jones, B. and Baker, C. (2012) Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, *Educational Research and Evaluation*, 18(7), pp. 655-670.

- Mercer, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mohanty, A.K. (2006). Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India: Mother tongue or other tongue? In Garcia, O., Skutnabb-Kangas, T. and Torres-Guzman, M.E. (2006), *Imagining Multilingual schools: Languages in education and glocalization*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, pp.262-283.
- Perani, D. Paulesu E, Galles NS, Dupoux E, Dehaene S, Bettinardi V, Cappa SF, Fazio F, and Mehler J. (1998) The Bilingual Brain. Proficiency and Age of Acquisition of the Second Language. *Brain*, 121, pp. 1841-1852.
- Schools Week, March 2017
- Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters
- Smith H. (2006) Playing to learn: A qualitative analysis of bilingual pupil-pupil talk during board game play. *Language and Education*, 20(5), pp. 415-437.
- Smith HJ. (2007) The social and private worlds of speech: Speech for inter- and intramental activity. *Modern Language Journal*, 91(3), pp. 341-356.
- 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.
- Swain, M and Lapkin, S. (2011) Linguaging 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.
- 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.
- Wells, G. (2003) (3rd ed.). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Williams, C. (1994) *Arfarniad o Dulliau 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.
- Work that Matters: The teacher's guide to project-based learning* (2012) Paul Hamlyn Foundation. Available at: <http://www.innovationunit.org/sites/default/files/Teacher%27s%20Guide%20to%20Project-based%20Learning.pdf>.

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

GUIDE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS



Roma Translanguaging Enquiry Learning Space



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