



**HAL**  
open science

# Translanguaging : une stratégie de médiation linguistique et culturelle en didactique des langues-cultures

Eleni Vasilopoulou

## ► To cite this version:

Eleni Vasilopoulou. Translanguaging : une stratégie de médiation linguistique et culturelle en didactique des langues-cultures. Linguistique. Université d'Angers; Ethnikó kai Kapodistriakó panepistīmio Athīnōn (Grèce), 2021. Français. NNT : 2021ANGE0074 . tel-03937188

**HAL Id: tel-03937188**

**<https://theses.hal.science/tel-03937188>**

Submitted on 13 Jan 2023

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

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

# THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE D'ANGERS  
L'UNIVERSITE NATIONALE ET CAPODISTRIENNE  
D'ATHENES

ECOLE DOCTORALE N° 595  
*Arts, Lettres, Langues*  
Spécialité : *Sciences du langage et didactique des langues*

Par

« **Hélène VASILOPOULOU** »

« **Translanguaging : une stratégie de médiation linguistique et culturelle en didactique des langues-cultures** »

Thèse en cotutelle avec l'Université nationale et capodistrienne d'Athènes, présentée et soutenue à Angers, le 17 décembre 2021

Unité de recherche : CIRPaLL

Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines, Université d'Angers

Département de langue et littérature françaises, Faculté des Lettres, Université nationale et capodistrienne d'Athènes

## Rapporteurs avant soutenance :

Christine Evain	Professeur des Universités
Antonio Mendoza	Professeur Émérite
Argyro Moustaki	Professeur Associé

## Composition du Jury :

Président : Christine Evain	Professeur des Universités Université Rennes 2
Examineurs : Joëlle Aden	Professeur des Universités
Christine Evain	Professeur des Universités
Antonio Mendoza	Professeur Émérite
Argyro Moustaki	Professeur Associé
Dir. de thèse : Emmanuel Vernadakis	Professeur des Universités
Co-dir. de thèse : Marie-Christine Anastassiadi	Professeur Associée
Nadja Maillard	Maître des Conférences

**L'auteur du présent document vous autorise à le partager, reproduire, distribuer et communiquer selon les conditions suivantes :**



- Vous devez le citer en l'attribuant de la manière indiquée par l'auteur (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'il approuve votre utilisation de l'œuvre).
- Vous n'avez pas le droit d'utiliser ce document à des fins commerciales.
- Vous n'avez pas le droit de le modifier, de le transformer ou de l'adapter.

**Consulter la licence creative commons complète en français :**  
**<http://creativecommons.org/licences/by-nc-nd/2.0/fr/>**

Ces conditions d'utilisation (attribution, pas d'utilisation commerciale, pas de modification) sont symbolisées par les icônes positionnées en pied de page.



Grâce à eux, j'ai découvert les laves du Vésuve  
Où irons-nous la prochaine fois ?

Bouin, A. et Bourgeau, V. *Le parfum du voyage*, 2014

*À mes parents,  
Triantafyllos et Ioanna.*

*À mon frère,  
Vassilis.*

*À mes professeurs,  
Mme M.-C. Anastassiadi et  
M. Emm. Vernadakis.*

# REMERCIEMENTS

Je remercie ma famille, mes parents et mon frère pour leur affection et soutien tout au long de ce travail de thèse. Mes remerciements vont à mon père pour la pédagogie, à ma mère pour l'esprit des lois, tous les deux pour la transmission des idées et valeurs et à mon frère pour son sourire.

Je voudrais remercier monsieur Emmanuel Vernadakis, mon directeur de thèse pour le soutien, son intérêt et ses remarques qui ont été précieuses tout au long de ces années. Je le remercie également pour sa patience tout au long de ce voyage que je n'oublierai jamais.

Mes remerciements à ma directrice de thèse, madame Marie-Christine Anastassiadi pour son regard scientifique, ses remarques, ses conseils et sa patience. Je la remercie de m'avoir toujours encouragée et d'avoir été là.

Je remercie également ma co-directrice de thèse, madame Nadja Maillard pour son intérêt, ses conseils, pour les longues discussions à son bureau et la motivation concernant la littérature de jeunesse et les albums plurilingues.

Je ne pourrais pas oublier de remercier l'Association Alumni du Master 2 Franco-Ele « Enseignants des Langues en Europe », mes amis Maria Syrouki, Ilias-Vasilios Papaïoannou, Ioanna Kirykou et Eirini Dragataki pour leur amitié tout au long de ces années.

Un grand merci à ma cousine Dora Papadopoulou, à mes amis et à madame Brigitte Xypas pour leur amitié et soutien profond.

Également, je voudrais tout particulièrement remercier ceux, qui par leurs conseils et leurs travaux m'ont motivée et m'ont inspirée profondément.

Mes remerciements vont aux écoles, à leurs professeurs et aux instances qui ont autorisé la mise en place de cette recherche.

Mes remerciements vont enfin à mes apprenants pour l'inspiration.

Finalement, à Athènes, à Angers et à Omvriaki pour l'inspiration et l'amour des langues, des cultures et de la recherche.

Présidence de l'université  
40 rue de rennes – BP 73532  
49035 Angers cedex  
Tél. 02 41 96 23 23 | Fax 02 41 96 23 00



HELLENIC REPUBLIC  
National and Kapodistrian  
University of Athens

# SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	<b>p.11</b>
<b>PARTIE 1 : LE CADRE THÉORIQUE DU <i>TRANSLANGUAGING</i></b>	<b>p.22</b>
<b>Chapitre 1 : Le <i>translanguaging</i> : origine, évolution de la notion et rapport avec la hiérarchisation des langues</b>	<b>p.23</b>
1.1. Le terme adopté	p. 23
2. L'origine du <i>translanguaging</i>	p. 24
3. Le <i>translanguaging</i> , la hiérarchisation des langues et le bilinguisme	p. 28
4. Le <i>translanguaging</i> , la hiérarchisation des langues et le <i>code-switching</i>	p. 35
5. La hiérarchisation des langues : des cas particuliers	p. 37
5.1. Les États-Unis : la communauté hispanophone	p. 39
5.2. La France : la communauté turcophone	p. 40
5.3. Singapour : le mandarin et les pratiques linguistiques variées	p. 41
5.4. La Grèce : le cas des albanophones	p. 42
6. L'évolution du terme	p. 43
7. Du « langager » au « translangager »	p. 44
<b>Conclusion du chapitre</b>	<b>p. 47</b>
<b>Chapitre 2 : Le <i>translanguaging</i> dans l'enseignement</b>	<b>p. 48</b>
1. La typologie du <i>translanguaging</i>	p. 48
1.1. Le <i>translanguaging</i> comme approche et stratégie	p. 49
1.2. Le <i>translanguaging</i> : planifié et spontané, oral et écrit, limité et holistique	p. 52
2. Le <i>translanguaging</i> et le facteur de la langue	p. 55
2.1. Le <i>translanguaging</i> et le facteur de l'enseignant et de l'apprenant	p. 59
2.2. Le <i>translanguaging</i> et le facteur des règles scolaires - des règles éducatives	p. 60
<b>Conclusion du chapitre</b>	<b>p. 63</b>
<b>Chapitre 3 : Le <i>translanguaging</i> de la théorie à la praxis : l'étude des concepts associés</b>	<b>p. 64</b>
1. Le <i>translanguaging</i> et son rapport avec des concepts de la didactique des langues-cultures	p. 64
1.1. Les approches singulières et les approches plurielles	p. 64
1.2. Les systèmes intermédiaires : l'interlangue, la médiation, le langage	p. 71
1.2.1. L'interlangue	p. 71
1.2.2. La médiation	p. 73
1.2.3. La médiation et le <i>translanguaging</i> dans le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	p. 76
1.2.4. La médiation et le langage	p. 78
1.2.5. La langue	p. 80
1.2.6. La culture	p. 83
1.2.7. La compétence	p. 87
a. Les compétences communicatives langagières	p. 88
b. La compétence plurilingue et pluriculturelle	p. 91
c. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle	p. 95
<b>Conclusion du chapitre</b>	<b>p. 98</b>

<b>Chapitre 4 : Le <i>translanguaging</i> une forme brève de médiation et de production translinguistique et transculturelle</b>	<b>p. 99</b>
1. Les formes brèves et le <i>translanguaging</i>	p. 99
2. Les types des formes brèves	p. 100
3. Les formes brèves et la hiérarchisation des langues-cultures	p. 104
4. Les formes brèves à travers la médiation corporelle	p. 105
5. La forme brève littéraire, comme outil médiateur pour la production des formes du <i>translanguaging</i> .	p. 106
6. Les formes brèves, la compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle	p. 106
7. Les formes brèves du <i>translanguaging</i> dans des textes bi-/plurilingues et bi-/pluriculturels	p. 108
7.1. L'album bi-/plurilingue et bi-/pluriculturel, une forme brève de médiation pour la construction de formes brèves de production de sens	p. 112
7.1.1. La forme brève du <i>translanguaging</i> et <i>Madlenka</i>	p. 114
7.1.2. La forme brève du <i>translanguaging</i> et <i>Chez nous</i>	p. 117
<b>Conclusion du chapitre</b>	<b>p. 121</b>
<b>PARTIE 2 : LA RECHERCHE DU <i>TRANSLANGUAGING</i></b>	<b>p. 122</b>
<b>Chapitre 1 : La méthodologie de la recherche</b>	<b>p. 123</b>
1. La planification de la recherche	p. 123
2. Le cadre d'enseignement des langues en Grèce et en France	p. 127
2.1. Le système éducatif en Grèce et en France	p. 128
2.2. Le cadre d'enseignement des langues à l'école primaire en Grèce	p. 129
2.3. Le cadre d'enseignement des langues à l'école primaire en France	p. 130
3. Les modèles de la méthodologie de la recherche	p. 131
3.1. Les outils de la recherche	p. 134
3.1.1. La grille d'observation	p. 134
3.1.2. Une leçon de <i>translanguaging</i> à travers les formes brèves de littérature	p. 135
4. Les observations de classe en Grèce	p. 137
4.1. Les observations de classe en France	p. 138
4.2. Les observations de classe et la recherche-action en France	p. 139
<b>Conclusion du chapitre</b>	<b>p. 141</b>
<b>Chapitre 2 : L'interprétation et l'analyse des données en Grèce et en France</b>	<b>p. 142</b>
1.1 Interprétation des données, 63 <sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos	p. 142
1.2. Interprétation des données, 72 <sup>e</sup> École Primaire - Andreas Calvos	p. 203
1.3. Interprétation et analyse des données, École Alfred du Musset	p. 328
1.4. Interprétation et analyse des données, École Claude Monet	p.407
<b>Conclusion du chapitre</b>	<b>p. 523</b>
2. L'Analyse Qualitative de la Recherche-Action – Période 2	p. 524
2.1. Interprétation et analyse des données, École Alfred de Musset	p. 524
2.2. Interprétation et analyse des données, École Claude Monet	p. 630
<b>Conclusion du chapitre</b>	<b>p. 667</b>
<b>PARTIE 3 : BILAN, PERSPECTIVES ET CONCLUSIONS</b>	<b>p. 668</b>
1. Généralisation des résultats	p. 668
2. Les perspectives de la recherche	p. 680
<b>CONCLUSIONS</b>	<b>p. 684</b>



<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	p. 688
<b>ANNEXES 1</b>	p. 697
Fiches pédagogiques – leçon de <i>translanguaging</i> à travers les formes brèves de littérature	p. 698
<b>ANNEXES 2</b>	p. 706
Grille d’observation – période 1	p. 707
Grille d’observation / Recherche action – période 2	p. 709

# INTRODUCTION

## **La problématique de la recherche**

Les idéologies des langues « se construisent comme des ensembles structurés de représentations et de discours avec une consistance, une systématisation, une historicité surtout, et s'inscrivent dans des cultures linguistiques et éducatives spécifiques. Elles sont liées à l'histoire des langues nationales, des institutions et des politiques linguistiques » (Chiss, 2019, 6). C'est en partant de ce constat, et dans une logique d'œuvrer pour une plus grande justice à l'école, face aux langues, que nous avons entrepris le travail de recherche qui suit sur le concept du *translanguaging* associé aux « formes brèves » de la littérature, dans le domaine de la didactique des langues-cultures.

La présente thèse est née pour donner suite à un fort questionnement au sujet de l'enseignement et apprentissage des langues dans le milieu scolaire grec, après une première étape de recherche dans le cadre de notre mémoire, produite au cours de notre formation en master 2 (Master conjoint Enseignants de Langues en Europe - ELE franco-hellénique) en 2012. Le sujet du mémoire portait sur la diversité linguistique et culturelle dans des écoles d'Athènes, à un moment où cette diversité se montrait non seulement importante au niveau quantitatif, mais parfois difficilement gérée, voire difficilement acceptée. Selon les résultats de l'enquête et les perspectives du mémoire, ce problème pourrait être atténué par l'introduction en classe d'outils issus de la littérature en interaction avec des signes plurilingues et pluriculturels. Ces outils serviraient la valorisation des répertoires linguistiques des apprenants pour maximiser l'apprentissage des langues et rendre moins inégalitaire le lien entre les langues et les cultures qui se croisaient au sein de la classe. L'idée d'une recherche à travers le *translanguaging* et les formes brèves avait captivé notre intérêt et nous avait motivée afin d'explorer un nouveau terrain. Ainsi, avons-nous opté pour l'introduction de formes brèves littéraires comme outil de médiation. Ce choix se justifie d'une part par des marques bi-/plurilingues et bi-/pluriculturelles que de nombreuses formes brèves littéraires comprennent et d'autre part par leur utilité pendant les étapes de la démarche didactique à travers l'accomplissement des objectifs. Les formes brèves ont été ainsi choisies pour déclencher une démarche à partir de laquelle les apprenants pourraient se sensibiliser dans plusieurs langues et cultures, faire interagir des signes bi-/plurilingues et bi-/pluriculturels et enfin produire des formes brèves orales et/ou écrites exprimées à travers des actions de *translanguaging*.

Dans ce contexte, c'est notre enquête menée au sein d'écoles publiques dans le centre-ville d'Athènes<sup>1</sup>, doublée de notre profession d'enseignante qui nous a inspirée et déterminée pour conduire une recherche sur le *translanguaging* qui peut, dans un premier temps, surprendre ou déconcerter par des pratiques qui, comme on le verra, vont à l'encontre des principes issus de l'enseignement traditionnel du bilinguisme.

Notre étude de ce concept repose sur un travail de recherche fondamentale couplée avec une recherche sur le terrain, cette dernière effectuée au sein d'écoles primaires publiques, en 2016 et 2017 à Athènes, et en 2017 et 2018 à Angers. Il convient de présenter quelques informations chiffrées qui pourraient donner une image des populations en mobilité en Grèce et en France au cours des années couvertes par notre recherche. En Grèce, en 2010, le nombre d'apprenants issus du contexte migratoire, comprenant les rapatriés, était de 79.057<sup>2</sup> dont 55.082<sup>3</sup> avaient comme langue maternelle l'albanais. Pour ce qui est de la France, le nombre d'élèves nouvellement arrivés<sup>4</sup> en 2017-2018 est de 30.385<sup>5</sup> dans les écoles primaires dont 1.065<sup>6</sup> se situent à Nantes. Les aperçus statistiques illustrent la diversité linguistique et culturelle qui se manifeste dans ces deux pays au cours des dernières décennies qui ont vu la composition de leurs publics scolaires complètement changés.

Il est évident que les individus en déplacement transfèrent leur savoir linguistique et leurs expériences culturelles dans les pays d'accueil ; toutefois, les échanges et croisements entre ces savoirs et ces expériences ne se produisent pas de manière automatique. Les langues

---

<sup>1</sup> Mémoire effectué en 2012 dans le cadre du master 2 franco-hellénique « Enseignants des langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle des populations scolaires ».

<sup>2</sup> Donnée consultée le 07/07/21 et disponible sur le Service des Ressources Statistiques de Grèce : 05 <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED13/>

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Est considéré comme élève allophone nouvellement arrivé tout élève ayant des besoins éducatifs particuliers dans l'apprentissage du français langue seconde (FLS), mis en évidence par un test de positionnement. Un élève allophone le demeure tout au long de sa scolarité, mais il est allophone « nouvellement arrivé » tant que le besoin éducatif existe. Il sort donc du champ de l'enquête dès qu'il devient autonome en français. La population concernée est l'ensemble des élèves allophones de France métropolitaine et des DROM scolarisés en 2017-2018, qu'ils soient arrivés ou non en cours d'année. Les allophones pour lesquels aucune démarche de scolarisation n'a été faite ne sont pas dans le champ de l'enquête. Définition consultée le 07/07/21 et disponible sur le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports : 1.07. La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

<sup>5</sup> Donnée consultée le 07/07/21 et disponible sur le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports : 1.07. La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316>

<sup>6</sup> Ibid.

et les cultures qui se rencontrent au sein de l'école se positionnent les unes par rapport aux autres dans une logique de hiérarchisation qui rend la rencontre entre cultures placées sur des échelons différents aussi difficile que celle entre individus de classes sociales différentes. C'est pour cette raison que nous nous sommes interrogée si, au fond, l'école n'est pas « à l'image de la société qui l'entoure, une société qui se pense plus juste et égalitaire que beaucoup d'autres alors qu'elle est restée, en pratique, élitiste et inégalitaire » (Baudelot et Establet, 2009, 10).

Effectuée dans le cadre de l'école primaire, notre recherche repose sur la possibilité de permettre aux apprenants scolarisés dans un cadre allophone de conserver le sentiment de proximité avec leur langue maternelle tout au long leur scolarité, indépendamment du statut que cette langue acquiert en classe. Cette idée pourrait également favoriser d'autres pratiques d'apprentissage.

L'enquête, divisée en deux périodes, s'est appuyée sur les principes de la recherche qualitative, de l'ethnographie de la recherche et de la recherche-action. Ainsi, pendant l'année 2016-2017, nous avons effectué des observations de classe dans le cadre de l'école primaire grecque, codifiées et décodifiées à travers l'utilisation d'une grille d'observation spécialement conçue. Le même type d'enquête a été effectué en France en 2017, dans deux écoles primaires d'Angers. Pour faire suite aux résultats de cette première période, nous avons décidé de mettre en place une deuxième étape de recherche, réalisée en France, à Angers. Pendant cette étape, déroulée en 2018, nous avons d'une part continué les observations de classe selon une nouvelle grille d'observation élaborée à partir des résultats de la première période et d'autre part, nous avons procédé à une étape de recherche-action où nous avons proposé une fiche pédagogique aux enseignants de deux écoles primaires angevines. À travers cette fiche, la classe a utilisé deux formes brèves de littérature.

Tout au long de notre recherche, de nombreux questionnements nous ont préoccupée concernant l'existence du *translanguaging* sur un plan pratique : nous nous sommes demandée si le *translanguaging* existait seulement en théorie ou également dans la réalité de la pratique de la classe. Partant de cette **question de départ**, nous avons émis les **hypothèses** suivantes :

- i) Associé à la relation hiérarchique des langues et des cultures qui se manifestent en classe explicitement et/ou implicitement, le *translanguaging* pourrait atténuer ou faire disparaître le statut dominant ou minoritaire de ces langues. Ainsi, il contribuerait à établir un rapport non hiérarchique entre ces langues et cultures.

- ii) Le *translanguaging* lié aux formes brèves de la littérature – outil de médiation – pourrait optimiser l'apprentissage des langues.
- iii) Les formes brèves de la littérature serviraient d'outil de médiation linguistique et culturelle pour le développement de formes de production de sens à l'oral et à l'écrit, exprimées à travers le *translanguaging*.

Ces hypothèses principales sont également suivies de **questionnements** significatifs pour l'étude du *translanguaging*. Spécifiquement, le passage du *linguaging*<sup>7</sup> au *translanguaging* et du « langager » au « translangager<sup>8</sup> », concepts associés au *translanguaging* et abordés dans le chapitre II<sup>9</sup> de la première partie, nous amènerait à l'examen du *translanguaging* en tant qu'approche et/ou stratégie dans la classe. Dans ce contexte, l'étude des caractéristiques du *translanguaging* nous conduirait aux similitudes et/ou aux différences du terme avec d'autres notions de la didactique des langues-cultures, comme l'intercompréhension, l'alternance codique, etc. Sa combinaison aux formes brèves de la littérature pourrait enfin aboutir au développement de nouvelles approches, stratégies et pratiques en classe en relation avec le *translanguaging* pour l'apprentissage des langues et amener à la production de nouvelles approches et compétences des apprenants et des enseignants.

De nos jours, dans le domaine de la pédagogie, on a toujours recours à des extraits littéraires, contes, nouvelles, albums, BD etc. comme outils de travail ou encore à des contes en langues minoritaires traduits vers la langue cible, à des affiches, graffitis et slogans utilisés comme outils de médiation dans un objectif associant l'enseignement d'une langue vivante à une sensibilisation à l'altérité qui vise la dissolution de la hiérarchie entre les langues.

(Meynard et Vernadakis, 2019, 24)

En outre, les effets positifs du *translanguaging* en rapport avec l'apprentissage des langues seraient à étudier accompagnés par l'expression hybride, fluide ou autre du discours oral et/ou écrit. Finalement, ces questionnements complètent nos hypothèses de recherche et conduisent notre réflexion jusqu'à l'achèvement de la thèse.

---

<sup>7</sup> Swain, M. (2006).

<sup>8</sup> Aden, J. (2012).

<sup>9</sup> Première partie, Chapitre I, 6.1 Du « langager » au « translangager », 44.

Pour expliciter le contenu des observations des classes effectuées durant les deux périodes de l'enquête et de la recherche-action déroulée pendant la deuxième, nous présentons les points importants de la recherche, comme suit :

**i) Recherche dans les écoles primaires en Grèce et en France - Années 2016 et 2017**

La première partie de la recherche, effectuée en Grèce et en France, est de caractère qualitatif et ethnographique. Pour la réaliser, nous avons utilisé une grille d'observation<sup>10</sup> où nous avons examiné les paramètres suivants : i) le *translanguaging*, ii) le **transculturel**, notion complémentaire du *translanguaging* que nous percevons dans la présente recherche, comme l'interaction « au-delà » des signes culturels issus des supports des formes brèves dans le but de créer des productions orales et/ou écrites de production de sens, iii) **les formes brèves**, iv) **les compétences**, v) **les approches singulières**, iv) **les systèmes intermédiaires**, comme **le langage et la médiation** et vii) **les approches plurielles**. Le dépouillement des données a été ensuite effectué à travers l'utilisation de la grille d'observation et des enregistrements des classes. Les indicateurs étudiés apparaissent dans la grille d'observation également en abrégé par des symboles spécifiques d'une part pour nous aider à codifier et à décodifier les éléments facilement et rapidement pendant l'observation de classe et d'autre part, pour expliciter notre perception concernant ces éléments.

Cette enquête, nous a conduite à l'interprétation des données suivant nos hypothèses de recherche et les paramètres examinés mentionnés ci-dessus. Spécifiquement, nous avons illustré les données recueillies selon i) **les langues** qui apparaissaient en classe, ii) **le statut de ces langues**, iii) **le langage**, iv) **les cultures** qui se présentaient pendant les séances observées, v) **le statut de ces cultures**, vi) **la médiation** et la façon dont elle se manifestait pendant les séances, vii) **les formes brèves littéraires** ou **autres** et enfin, viii) **les compétences** développées. Le statut des langues et des cultures a été inclus dans cette partie dans le but d'examiner les liens qui se tissent entre les langues et les cultures présentes pendant les diverses observations et ainsi étudier la présence ou au contraire l'absence du *translanguaging* et/ou du transculturel durant la séance observée. Les résultats de cette première période, divisée en deux temps, nous ont conduite à la planification et à la mise en place de la deuxième période de l'enquête, effectuée uniquement en France.

**ii) Recherche dans les écoles primaires en France - Année 2018**

---

<sup>10</sup> Voir Annexes 2, 706-708.

Pour la deuxième période de la recherche, recherche-action de caractère qualitatif et ethnographique, nous avons conçu une nouvelle grille d'observation<sup>11</sup> conformément à nos hypothèses de recherche et aux résultats de la première période. La grille d'observation qui cherchait à répertorier les occurrences du *translanguaging*, se divisait en deux parties. Une partie qui étudiait i) **les approches plurielles** développées, quand le *translanguaging* et/ou le transculturel ne se présentaient pas en classe, ii) **la médiation**, iii) **les formes brèves de la littérature** et iv) **des formes brèves autres que celles de la littérature**.

La deuxième partie de la grille d'observation, centrée sur la contextualisation du *translanguaging*, examinait non seulement sa présence et/ou **du transculturel** en classe mais également i) les approches développées lorsque le *translanguaging* et le transculturel se mettaient en place durant les observations de classe. Nous les avons nommées **approches transplurielles** et **transculturelles**, explicitées dans la partie III de la thèse, ii) **les actants** de ces approches. Spécifiquement, nous avons étudié si le *translanguaging* et/ou le transculturel se manifestaient en classe par les apprenants et/ou les enseignants, iii) **l'espace** où des actions de *translanguaging* et/ou de transculturel s'effectuaient pendant les cours, iv) **le temps** où le *translanguaging* et le transculturel se manifestaient, v) **le statut des langues** utilisées pendant les séances observées, vi) **les types** de *translanguaging* : 1) **planifié** et/ou **spontané**, 2) **oral** et/ou **écrit**, 3) **limité** et/ou **holistique**, vii) **les stratégies**, **les activités** et/ou **les exercices** à travers lesquels le *translanguaging* et/ou le transculturel apparaissaient pendant les cours, viii) **les facteurs** qui permettaient ou empêchaient le développement du *translanguaging* et/ou du transculturel et enfin, ix) le développement d'une **compétence** lorsque le *translanguaging* et le transculturel se mettaient en place pendant le cours observé. Nous l'avons appelée **compétence pluri-translangagière** et **pluri-transculturelle**. Ce type de compétence sera analysé à la Partie III de la thèse.

La grille d'observation utilisée pendant cette étape de l'enquête a été suivie par une étape de recherche-action. Pour la mise en place de ce modèle de recherche, nous avons élaboré une fiche pédagogique centrée sur l'idée du *translanguaging* et destinée aux enseignants des deux écoles primaires d'Angers. Cette fiche pédagogique comprenait des exercices et des activités de lecture, de compréhension écrite, de production orale et de production écrite, qui seraient utilisées en classe suivant deux formes brèves de littérature. La première, l'histoire de

---

<sup>11</sup> Voir Annexes 2, 709.

*Madlenka*<sup>12</sup> et la deuxième, l'histoire *Chez nous*<sup>13</sup>. L'histoire de *Madlenka* est un album plurilingue et pluriculturel, outil de format bref qui contient aussi des signes du bref, comme des illustrations, qui peuvent susciter des approches plurielles. Il en est de même avec cet autre outil de format bref, l'histoire *Chez nous*, un album centré également sur des signes interculturels et pluriculturels. Les deux albums ont été choisis pour leurs **caractéristiques** i) de brièveté, ii) de recours au plurilinguisme et iii) de recours à une logique pluriculturelle. Les apprenants ont ainsi été appelés à parcourir plusieurs étapes de la démarche didactique : i) l'étape de la réception pendant la lecture de l'histoire, ii) de la compréhension du document, iii) de la production orale, iv) de la production écrite. Ces étapes ont été suivies par celles de l'interaction et de la médiation, quand le *translanguaging* et le transculturel se développaient. À partir de formes brèves littéraires, les apprenants ont été appelés à créer de formes brèves de production de sens, produits de la médiation linguistique et culturelle. Nous avons appelé ces productions « **formes brèves de *translanguaging*** » considérées ainsi en raison de leur rapport avec les étapes de la démarche didactique qui se développaient au début, au milieu et à la fin de la séance observée. Également, nous avons caractérisé ces productions comme des formes brèves, puisqu'elles faisaient partie d'un tout, à savoir des exercices proposés dans la leçon que nous avons conçue. De plus, elles faisaient appel à l'imaginaire et à la fonction émotive de la langue. Finalement, ces productions de sens ont été en relation avec les objectifs de la démarche didactique et leur rôle a été déterminant pour l'accomplissement de ces objectifs et surtout pour le développement du *translanguaging* et du transculturel.

Au cœur de la démarche didactique, le concept du *translanguaging* prend la forme d'une approche et/ou d'une stratégie mises à l'œuvre pour accomplir des objectifs pédagogiques autant que didactiques. Un exemple d'objectif pédagogique est l'atténuation de la hiérarchie entre les langues et des cultures qui se croisent au sein de la classe. Les objectifs didactiques sont variés et sont accomplis par la combinaison du *translanguaging* avec les formes brèves. Dans ce contexte, le *translanguaging* apparaît comme le résultat de l'action de médiation translinguistique et transculturelle qui a lieu dans un espace et un temps présents où les enseignants et les apprenants de langues se servent de formes brèves, albums de jeunesse, chansons, poésies courtes, clips, posters etc.) comme déclencheurs pour en produire des formes brèves de *translanguaging* ou de translangue (histoires, micro-récits, récits imaginaires, des

---

<sup>12</sup> Sis, P. (2010). *Madlenka*. Éd. First Square Fish Edition.

<sup>13</sup> Ellis, C. (2015). *Chez nous*. Éd. Helium.



paragraphe de ces histoires et/ou récits, des textes à l'écrit et à l'oral). Autrement dit, il s'agit d'un passage du plurilinguisme et pluriculturalisme au translinguisme et transculturalisme. Partant de ce constat, le *translanguaging* et le transculturel font partie des approches et des stratégies transplurielles qui sont considérées selon notre perception comme des termes évolutifs des approches plurielles.

### **Le fondement de la problématique**

Nous avons reposé notre étude sur deux ouvrages : *Translingual Practice : Global Englishes and Cosmopolitan Relations*<sup>14</sup> et *The Oxford Handbook of Language and Society*<sup>15</sup>, qui ont nourri notre idée concernant l'évolution du *translanguaging* au fil du temps et sa relation avec les ères linguistiques qui ont émergé depuis la moitié du 18<sup>e</sup> siècle jusqu'au présent.

Au cours du 20<sup>e</sup> et du 21<sup>e</sup> siècles, les pays occidentaux ont reposé le progrès de leurs économies sur les échanges commerciaux et la coopération internationale. Dans ce contexte, le rôle des langues s'est avéré déterminant pour la construction de leur politique économique et sociale. Ce n'est pas surprenant que les langues des pays les plus présents dans la construction de cette politique économique aient été considérées comme les plus utiles, voire les plus prestigieuses, sur une échelle d'hierarchisation dont l'unité de mesure était donc mercantile. Cette logique qui a néanmoins contribué au développement des échanges et à la mobilité des populations, a indirectement suscité comme conséquence naturelle le développement de pratiques linguistiques variées. Ces pratiques ont été révélatrices d'idéologies linguistiques croisées ou en conflit, nourries de l'histoire de la colonisation qui a joué, elle aussi, un rôle déterminant dans la logique de la hiérarchisation des langues. Nous présentons ainsi un bref historique de ces idées depuis la fin du 17<sup>e</sup> siècle jusqu'à l'ère moderne, marquée pendant les dernières années par les représentants de la linguistique poststructuraliste.

L'idéologie monolingue développée depuis la période du préromantisme et du romantisme, entre autres par le philosophe allemand Johannes Gottfried Herder, résidait dans l'idée de la langue étroitement liée à une communauté et à un territoire particulier. « Cette équivalence entre la langue, la communauté et le lieu a été largement appelée "Herderian triad" (voir Bauman et Briggs, 2000 ; Bloomaert et Verschueren, 1992) » (Canagarajah, 2013, 20<sup>16</sup>).

---

<sup>14</sup> Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice : Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Éd. Routledge.

<sup>15</sup> García, O. and al. (2017). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Éd. Oxford University Press.

<sup>16</sup> *This equivalence of language, community, and place has been widely called "the Herderian triad" (see Bauman and Briggs, 2000 ; Bloomaert and Verschueren, 1992).* (Canagarajah, 2013, 20)

La conception de la construction des états et de l'assurance de leur unité reposant sur leur langue nationale a été le précurseur de la dominance territoriale et linguistique des pays colonisateurs face aux pays colonisés dont les langues ont été mises à l'écart. En effet, l'idée d'une nation unie autour d'une langue d'appartenance a longtemps fait autorité – elle en fait toujours, peut-être. On la retrouve notamment dans la politique linguistique imposée par les pays colonisateurs dont les sujets colonisés ont dû s'unifier autour d'une langue déclarée officielle, qui n'était pas la leur. La division des langues en puissantes et moins puissantes était née. La conception monolingue a d'une part renforcé le statut des langues de renom et a d'autre part amoindri le statut des langues considérées comme moins prestigieuses.

Le mouvement de la linguistique poststructuraliste, branche de la sociolinguistique, dont des représentants sont Makoni & Pennycook par leur œuvre *Disinventing and (Re)constructing languages*<sup>17</sup>, a étudié le monolinguisme et la division des langues d'un côté en systèmes autonomes et de l'autre côté en langues de renom. La notion de « répertoire linguistique » de John Gumperz a été une notion ayant préoccupé les poststructuralistes. Selon Gumperz, tout répertoire verbal a une structure, ainsi que ses propres règles qui définissent la façon dont un locuteur s'exprime, voire réfléchit. Le concept établi par Gumperz reposait sur l'élimination de la conception de la langue de renom et du répertoire linguistique des locuteurs en tant qu'entité distincte pour chaque langue qu'ils maîtrisaient.

Les premières marques de réflexion pragmatique sur la formation et le rôle de la langue, qui séparent leur position de la vision romantique se manifestent avant le romantisme, à la période des Lumières, vers la fin du 17<sup>e</sup> et le début du 18<sup>e</sup> siècle<sup>18</sup>. La langue est alors perçue comme un système autonome en rapport avec le cerveau. C'est cette thèse qui sera reprise et soutenue par les cognitivistes et les structuralistes du 20<sup>e</sup> siècle. Au fil du temps, les poststructuralistes ont développé des questionnements en rapport avec la formation et les fonctions de la langue et de nombreuses idées qui ont fait leur apparition liées à la diversité des langues. Toutefois, l'intérêt d'explorer ces nouvelles idées dans le contexte de l'immigration est assez récent.

Finalement, comme idée qui appartient à la diversité des langues, « le concept de *translanguaging* fait partie d'un mouvement plus large au sein de la sociolinguistique

---

<sup>17</sup> Makony, S. and Pennycook, A. (2006). *Disinventing and (Re)constructing languages*, Éd. Multilingual Matters.

<sup>18</sup> Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice : Global Englishes and Cosmopolitan Relations*, Éd. Routledge.

poststructurale visant à remettre en question les notions de langue délimitées ». (García et al., 2017, 8<sup>19</sup>)

### **La structure de la thèse**

La thèse se divise en **trois parties** qui s'enchaînent comme suit :

- **La première partie** de la thèse se sépare en **quatre chapitres**.

**Le premier** se penche sur le cadre théorique et conceptuel du *translanguaging*.

Partant de ses origines depuis 1980, le *translanguaging* se présente à travers le prisme du refus de la hiérarchisation des langues, résultat des courants idéologiques linguistiques. Nous observons ainsi l'évolution du terme au fil du temps et la transformation du concept depuis 1980 jusqu'en 2021. Également, dans ce premier chapitre, nous examinons la relation du *translanguaging* avec le bilinguisme et le *code-switching*.

**Le deuxième chapitre** étudie la présence du *translanguaging* dans l'enseignement. Le concept apparaît à travers une typologie spécifique, qui lui attribue des caractéristiques lors de son développement/ de sa pratique en classe. Dans ce même chapitre, le *translanguaging* est examiné en tant qu'approche et/ou stratégie. Il y sera question de sa relation avec les langues de l'école, son développement par l'enseignant et/ou l'apprenant et enfin, les règles qui autorisent ou empêchent sa mise en place.

**Le troisième chapitre** examine la relation du *translanguaging* avec diverses notions de la didactique des langues-cultures. Des concepts, comme « les approches singulières » et « les approches plurielles », « les systèmes intermédiaires », comme « l'interlangue », « le langage », « la médiation », après « la langue », « la culture » et enfin, « la compétence » se développent dans leurs rapports avec le *translanguaging*.

**Le quatrième chapitre** approfondit sur les formes brèves de la littérature pour développer ensuite une nouvelle approche du *translanguaging* en association avec les formes brèves. Est visée la production de sens à travers la mise en place d'une médiation linguistique et culturelle. Est également proposée notre définition du terme examiné.

- **La deuxième partie** de la thèse se divise en **deux chapitres**.

**Le premier** étudie la méthodologie de la recherche. Spécifiquement, dans ce chapitre nous présentons la planification de l'enquête menée en Grèce et en France dans deux périodes. La

---

<sup>19</sup> *the concept of translanguaging is part of a larger movement within critical post-structuralist sociolinguistics to challenge bounded notions of language.* (García and al., 2017, 8)

première se réalise en deux temps dans les villes d'Athènes et d'Angers tandis que la deuxième s'effectue uniquement à Angers. Après une brève présentation du cadre d'enseignement des langues dans les deux pays, nous évoquons les modèles de recherche qui ont inspiré cette étude. D'un côté, la recherche ethnographique et de l'autre côté, la recherche-action ont été les types de recherche utilisés pour l'application d'une enquête caractérisée comme qualitative. Finalement, nous décrivons les supports utilisés pendant les périodes de la recherche. Ainsi, les outils de la recherche sont : i) deux grilles d'observation différentes pour les deux périodes de l'enquête, ii) les formes brèves de la littérature en classe à travers iii) une leçon spécialement conçue pour leur exploitation.

**Le deuxième chapitre** porte sur le dépouillement des données et leur analyse. Ce chapitre se divise en **trois sous-chapitres**. Les deux premiers concernent l'enquête effectuée en Grèce et en France. Spécifiquement, dans **le premier sous-chapitre**, nous présentons l'analyse des données de l'observation de classe dans deux écoles d'Athènes. Dans **le deuxième**, nous évoquons l'analyse des données de l'observation de classe dans deux écoles d'Angers. **Le troisième sous-chapitre** se réfère à l'analyse des données qui émanent des observations de classe, combinées par l'introduction des formes brèves de la littérature à travers une leçon proposée pendant la deuxième période de la recherche, réalisée également à Angers. Finalement, les trois sous-chapitres sont accompagnés par i) les tableaux des grilles d'observations et ii) les productions écrites des apprenants qui sont affichés **dans les annexes**.

- **La troisième partie** se penche sur l'interprétation de l'analyse des données de deux périodes de l'enquête. Cette partie propose des perspectives qui ont émergé de la recherche et suggère de nouvelles pistes d'étude et de recherche qui portent sur l'évolution du *translanguaging* en didactique des langues-cultures et en pédagogie. Finalement, une **conclusion** récapitule les points importants de cette thèse.

# PARTIE 1

## Le cadre théorique du *translanguaging*

L'objet de la première partie de cette thèse est de présenter **le cadre théorique** qui entoure le *translanguaging* à travers son origine et évolution du terme qui sont abordés et justifiés par la recherche bibliographique. *Le translanguaging* apparaît ainsi dans cette thèse comme une notion qui a évolué depuis 1980 jusqu'à nos jours. L'évolution du concept est traitée à travers des **idées** qui sont en rapport avec lui, comme **la hiérarchisation des langues**.

Cette première partie de la thèse s'inscrit dans le cadre conceptuel de la notion examinée et révèle les caractéristiques du *translanguaging* à **l'enseignement** réunies après une typologie du terme, affectée par son développement comme approche et/ou stratégie d'enseignement et apprentissage des langues.

La nécessité de la valorisation de la pluralité linguistique des langues et des cultures qui s'entrecroisent dans le cadre de la classe a conduit à la proposition d'**une nouvelle approche** du terme à travers **les formes brèves de littérature**. Dans ce cadre, le *translanguaging* évolue et s'associe aux formes brèves pour faire naître une nouvelle conception théorique du terme qui a également déterminé le contenu de la 2<sup>e</sup> partie de cette thèse, dédiée à la recherche du concept.

# CHAPITRE 1

## ***Le translanguaging* : origine, évolution de la notion et rapport avec la hiérarchisation des langues**

Le premier chapitre de la première partie de la thèse se penche sur l'origine et l'évolution du *translanguaging* à travers la hiérarchisation des langues, associée à des idéologies linguistiques.

### **1. Le terme adopté**

Le *translanguaging*<sup>20 21 22</sup> est un terme évoqué pour la première fois par Cen Williams pendant la décennie 1980 au pays de Galles et utilisé comme *trawsieithu* en 1994<sup>23</sup>. L'appellation galloise *trawsieithu* a été traduite comme *translinguifying* en anglais et rapidement remplacée par *translanguaging*. C'est cette dénomination qui a été retenue par Colin Baker en 2001, spécialiste en sciences de l'éducation dont les recherches portent sur le bilinguisme, terme également choisi pour cette thèse.

Le terme « translanguaging », ou TL en abrégé, a été créé par un pédagogue gallois bien connu, Cen Williams, dans les années 1980, afin de décrire l'utilisation planifiée et systématique de deux langues pour l'enseignement et l'apprentissage au sein d'une même leçon (Baker, 2003, 2011). Le terme a été inventé sous la forme du mot gallois « trawsieithu » par Cen Williams et l'un de ses collègues (Dafydd Whittall) lors d'un cours de formation continue destiné aux directeurs adjoints à Llandudno (nord du Pays de Galles). Il a ensuite été traduit en anglais par « translinguifying », puis par « translanguaging » à la suite d'une conversation entre Cen Williams et Colin Baker.

(Tsokolidou, 2017, 38)

En 2010, Dendrinou et Gounari traduisent le *translanguaging* comme *διαγλωσσικότητα* en grec et Li Wei invente le terme *translanguaging space*. En 2013, Sureh Canagarajah adopte

---

<sup>20</sup> « Dans le mot translanguaging, le préfixe trans- signifie aller au-delà (comme dans transcender). Dans ce cas, ce que nous dépassons dans le *translanguaging*, ce sont les frontières de la langue. » (Otheguy in García et Kleyn, 2016). C'est nous qui traduisons.

<sup>21</sup> *In the word translanguaging, the prefix trans-, meaning to go beyond (as in transcend). In this case, the thing that one goes beyond in translanguaging is language boundaries.* (Otheguy in García and Kleyn, 2016)

<sup>22</sup> Toutes les traductions en anglais sont faites par nous.

<sup>23</sup> Des scientifiques signalent 1994 comme la date de la 1<sup>re</sup> apparition du terme sous le nom *trawsieithu* conçu par Cen Williams ; d'autres soutiennent que c'est en 1996 où Cen Williams l'utilise pour la 1<sup>re</sup> fois.

le terme *translingual practice* et Joëlle Aden propose le nom « translanguager » en français. Les deux concepts, le *translanguaging* et le « translanguager » nous ont particulièrement préoccupé pendant ces années de thèse. L'association du *translanguaging* avec le refus de la hiérarchisation des langues a contribué au choix de cette dénomination pour notre enquête. La notion du « translanguager », liée avec la médiation dans la théorie de l'enaction, proposée par le neurobiologiste, Varela et évoluée par Aden à partir du 2012, a suscité notre intérêt concernant son rapport avec la médiation linguistique et culturelle et le langage corporel, également traitée dans cette thèse.

Le *translanguaging* a depuis 1980 suscité l'intérêt des chercheurs partout dans le monde et c'est à partir de la décennie 2000 où beaucoup de termes ont été utilisés pour décrire le concept examiné dans beaucoup de langues. En espagnol, les idées de *translingüismo*, de *translenguaje* et de *translenguar* ont fait également leur apparition.

## 2. L'origine du *translanguaging*

Cen Williams était le premier éducateur gallois à développer une *translanguaging pedagogy*, développée également par Ofelia García, une des premières éducatrices sensibles à cette pratique, selon laquelle « le *translanguaging* désigne le déploiement de l'ensemble du répertoire linguistique d'un locuteur, qui ne correspond en aucune façon aux frontières socialement et politiquement définies des langues de renom » (García et Kleyn, 2016 : 14<sup>24</sup>). Selon ce type de pédagogie, les apprenants ont été encouragés à produire du discours dans une langue après sa réception dans une autre.

Depuis que Cen Williams a utilisé pour la première fois le terme gallois *trawsieithu* en 1994 pour désigner une pratique pédagogique consistant à demander aux élèves de classes bilingues gallois/anglais d'alterner les langues à des fins d'utilisation réceptive ou productive, le terme *translanguaging* a été de plus en plus utilisé dans la littérature scientifique pour désigner à la fois les pratiques linguistiques complexes et fluides des bilingues, ainsi que les approches pédagogiques qui tirent parti de ces pratiques.

(García et Lin, 2016, 2<sup>25</sup>)

---

<sup>24</sup> *Translanguaging refers to the deployment of a speaker's full of linguistic repertoire, which does not in any way correspond to the socially and politically defined boundaries of named languages.* (García and Kleyn, 2016, 14)

<sup>25</sup> *Since Cen Williams first used the Welsh term trawsieithu in 1994 to refer to a pedagogical practice where students in bilingual Welsh/English classrooms are asked to alternate languages for the purposes of receptive or productive use, the term translanguaging has been increasingly used in scholarly literature to refer to both the*

Cen Williams a de cette façon renforcé l'utilisation du gallois et de l'anglais – ayant tous les deux un statut particulier au pays de Galles – et en favorisant leur maîtrise commune. Williams demandait à ses apprenants de lire dans une langue et de répondre à l'écrit dans une autre au lieu d'utiliser séparément soit le gallois soit l'anglais. Reposant sur le bilinguisme du pays de Galles, cette approche a eu comme but d'approfondir chez les apprenants l'emploi du gallois et de l'anglais renforçant de cette façon leurs compétences de réception (*input*) et de production (*output*) dans les deux langues. À partir de cette pratique, qui consiste à utiliser deux langues pour un objectif final unique – qui peut être regardé comme « tâche » –, il se sert de deux langues auxquelles les apprenants sont exposés par la situation géographique de leur lieu de vie et son histoire.

Le *translanguaging* est un nouveau terme en développement. Utilisé pour la première fois comme mot gallois dans les écoles au pays de Galles dans les années 1980, en particulier par Cen Williams (1994), il a été popularisé, particulièrement mais pas exclusivement, par deux livres : *Baker's Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (2001, 2006, 2011) and Ofelia García's (2009a) *Bilingual Education in the 21st Century*.

(Lewis et al., 2012, 1<sup>26</sup>)

C'est au pays de Galles où depuis 1971, le programme d'enseignement est bilingue. Pourtant, la langue galloise demeurait une langue minoritaire, dans le sens où la langue maternelle de la plupart de la population était l'anglais. Dans le cadre de cette situation linguistique, il est probable que le *translanguaging* ait été développé comme un indice de lutte d'une part contre l'utilisation du monolinguisme dans le pays et d'autre part en faveur de la promotion d'une langue appartenant à son patrimoine linguistique.

Dans le contexte du pays de Galles, la première utilisation du *translanguaging* dans les années 1980 a eu lieu dans l'éducation, ce qui doit être compris comme une réaction contre la séparation historique des deux "monolinguismes" (gallois et anglais), avec une différence de prestige. La représentation du gallois et de l'anglais a souvent porté sur les conflits, l'oppression et la répression, la dominance de l'anglais et la mise en danger de la langue galloise, des expressions telles que "lutte linguistique", "lutte pour la survie" et "trahison" suggérant un champ de bataille linguistique. Lorsque la revitalisation de la langue galloise a

---

*complex and fluid language practices of bilinguals, as well as the pedagogical approaches that leverage those practices.* (García and Lin, 2016, 2)

<sup>26</sup> *Translanguaging is a new and developing term. First used as a Welsh word in schools in Wales in the 1980s particularly by Cen Williams (1994), it was popularized, in particular but not exclusively, by two books : Baker's Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (2001, 2006, 2011) and Ofelia García's (2009a) Bilingual Education in the 21st Century.* (Lewis and al., 2012, 1)



commencé à porter ses fruits dans les dernières décennies du 20<sup>e</sup> siècle, elle a ouvert la possibilité de voir les deux langues comme mutuellement avantageuses dans une école, une personne et une société bilingue. Le concept positif d'un enfant et d'un adulte bilingue compétent s'est développé après les années 60 avec de nombreuses associations positives croissantes (par exemple, communication, cognition, culture, programme d'études et emploi - voir Baker, 2007). Un exemple symbolique de cette évolution est la croyance des années 1920 selon laquelle le bilinguisme provoquait une confusion mentale (Saer, 1922, 1923), jusqu'à Jones (1959), qui a constaté que les bilingues étaient désavantagés par rapport aux monolingues en termes d'intelligence", et la publication au pays de Galles de la recherche de Peal et Lambert (1962) dans les années 1970 et 1980, qui a montré quelques-unes des récompenses cognitives du bilinguisme. Dans les années 1980, l'idée d'un gallois et d'un anglais holistique, additif et avantageux commençait à se faire jour, permettant à l'idée de traduction d'émerger – d'abord dans le cadre de l'éducation dans le nord du pays de Galles et, ensuite, de se développer dans ce contexte éducatif, en particulier au niveau de la classe.

(Lewis et al., 2012, 642<sup>27</sup>)

La situation linguistique du pays de Galles décrite par Lewis fait écho à nombre de contextes conflictuels entre langues « dominantes » et « dominées », comme dans les anciennes colonies de l'Angleterre, de la France, de l'Espagne. Les origines du *translanguaging* se tracent dans des contextes bilingues ou plurilingues où, du moins dans un premier temps, il y a une hiérarchie entre des langues des pays colonisateurs et celles des colonisés, les unes considérées comme supérieures, les autres inférieures aux autres les unes étudiées, les autres laissées dans l'ombre. Le pouvoir économique peut jouer un rôle comparable à celui de la colonisation sur le plan de la hiérarchisation des langues. Ainsi, elle peut indiquer la façon dont une société entière réfléchit et en même temps construit sa

---

<sup>27</sup> *In the context of Wales, the first 1980s' use of "translanguaging" was in education. This needs to be understood in terms of a reaction against the historic separation of two "monolingualisms" (Welsh and English) with a difference in prestige. The portrayal of Welsh and English had often been about conflict, oppression, and suppression, of English language dominance and Welsh language endangerment. Expressions such as "language struggle", "fighting for survival", and "treachery" suggested a language battleground. When Welsh language revitalisation began to become successful in the final decades of the 20<sup>th</sup> century, it opened up the possibility of the two languages being seen as mutually advantageous in a bilingual school, person, and society. The positive concept of a competently bilingual child and adult developed post-1960s with many growing positive associations (e.g., communication, cognition, cultural, curriculum, and employment – see Baker, 2007). A symbolic example of this is the 1920s' belief that bilingualism caused mental confusion (Saer, 1922, 1923), to Jones (1959), who found bilinguals at no disadvantage in "intelligence" to monolinguals, to the publicising in Wales of the research of Peal and Lambert (1962) in the 1970s and 1980s that showed a few of the cognitive rewards of being bilingual. By the 1980s, the idea of Welsh and English as holistic, additive, and advantageous was beginning, allowing the idea of translanguaging to emerge – firstly, within education in North Wales and, subsequently, developing within that educational context especially at classroom level. (Lewis and al., 2012, 642)*

perception à propos de son propre fonctionnement, de l'organisation de ses systèmes éducatifs et de la façon dont les langues sont enseignées.

La naissance d'une pédagogie de *translanguaging* au pays de Galles résulte de la spécificité géographique, historique et sociologique de la région, spécificité qui comprend une diglossie, lourdement marquée par la hiérarchisation des langues<sup>28</sup>, l'anglais étant longtemps considéré comme supérieur au gallois. Il existe plusieurs pays dans le monde qui font ou ont fait face à des situations comparables, où une langue se trouve en position dominante face à d'autres, considérées comme régionales ou dialectales. Force est de constater que des actions de *translanguaging* ont existé avant les décennies 1980 ou 1990, surgies spontanément dans divers contextes de communication et dans plusieurs parties du monde. Il est également possible que de nombreux pays de l'Europe et des États-Unis mettent en place des programmes de renforcement des langues maternelles ayant un statut minoritaire, importantes pour ce qui est de la protection de leur patrimoine linguistique et culturelle. Aujourd'hui, la stratégie du pays de Galles est de renforcer le bilinguisme des Gallois d'ici 2050 et d'adopter des programmes d'enseignement bilingue à travers la promotion et l'utilisation équitable du gallois.

Au cours d'un processus historique complexe, impliquant parfois de nombreux conflits (en particulier dans les contextes coloniaux), une langue particulière ou un ensemble de pratiques linguistiques est apparu comme la langue dominante et légitime, et d'autres langues ou dialectes ont été éliminés ou lui ont été subordonnés. Cette langue dominante et légitime, cette langue victorieuse, est ce que les linguistes considèrent généralement comme allant de soi. Leur communauté linguistique ou de parole idéalisée est un objet qui a été pré-construit par un ensemble de conditions socio-historiques lui conférant le statut de seule langue légitime ou "officielle" d'une communauté particulière.

(Bourdieu, 1991, 5<sup>29</sup>)

À priori, sur un plan axiologique, rien ne justifie qu'une langue soit plus ou moins importante qu'une autre. Mais lorsqu'il s'agit, pour une jeune personne, d'intégrer la société

---

<sup>28</sup> L'étymologie du mot « hiérarchisation » repose sur le sens du verbe *ἄρχω*, « dominer ». Il est évident que la catégorisation des langues trouve son origine dans des valeurs toutes relatives, qui reflètent les intérêts idéologiques et économiques de groupes nationaux ou/et sociaux qui ont la main sur les langues dominantes.

<sup>29</sup> *Through a complex historical process, sometimes involving extensive conflict (especially in colonial contexts), a particular language or set of linguistic practices has emerged as the dominant and legitimate language, and other languages or dialects have been eliminated or subordinated to it. This dominant and legitimate language, this victorious language, is what linguists commonly take for granted. Their idealized language or speech community is an object which has been pre-constructed by a set of social-historical conditions endowing it with the status of the sole legitimate or 'official language' of a particular community.* (Bourdieu, 1991, 5)

des adultes par le monde du travail, les langues qu'elle maîtrise participent à cette intégration de manière inégale. Selon les continents et les pays, il existe des langues plus ou moins parlées, plus ou moins enseignées, les unes hégémoniques, les autres moins visibles, selon une logique d'offre et de demande. Si nous restons dans le cadre européen et dans le contexte de la mondialisation, c'est une évidence que la maîtrise de l'anglais, et dans une moindre mesure, du français, de l'espagnol et de l'allemand, facilite l'intégration des individus dans les structures sociales alors que le grec, le néerlandais ou le hongrois sont moins utilisés comme langues de travail à l'international. De ce fait, si les premières constituent un atout pour ceux qui les possèdent, la maîtrise des secondes ne représente qu'un avantage relatif pour les locuteurs qui, en dehors des contextes nationaux, pourront rarement mettre ces langues à profit. Nous pouvons donc dire que, si sur un plan communicationnel, grammatical, structurel etc. les langues ne peuvent pas être hiérarchisées de manière axiologique, il existe une hiérarchisation entre les langues à cause, notamment, des règles d'offre et de demande du marché de travail. À ce critère, on peut ajouter la persistance de certains à priori d'ordre racial qui relèvent d'une vision stéréotypée et colonisatrice du globe, exprimée dans des ouvrages prétendument scientifiques, comme par exemple, l'Essai sur l'inégalité des races humaines (1855) d'Arthur de Gobineau qui affirme que « La hiérarchie des langues correspond rigoureusement à la hiérarchie des races ». (Gobineau, 1855 :194) Des préjugés de ce type participent subrepticement aussi à la perception hiérarchisée des langues.

C'est ce que Phillipson appelle l'impérialisme linguistique. Il le définit comme la notion de "domination internationale de certaines langues sur d'autres". D'autre part, l'impérialisme linguistique entraîne une discrimination - droits de communication et allocation des ressources. La distinction est imposée comme un "étalon idéologique" pour mesurer toutes les autres valeurs culturelles.

(Sayedayn, 2017, 137<sup>30</sup>)

### **3. Le *translanguaging*, la hiérarchisation des langues et le bilinguisme**

La hiérarchisation des langues indique également l'importance de l'étude du bilinguisme, qui a constitué, depuis presque 1930, une notion d'étude qui affecte plusieurs champs, la didactique, la pédagogie, etc. Les efforts des chercheurs afin de définir les

---

<sup>30</sup> He defines it as the notion that "certain languages dominate internationally on others." On the other hand, linguistic imperialism results in discrimination - communicative rights and resource allocation. The distinction is imposed as an "ideological yardstick" to measure all other cultural values. (Sayedayn, 2017, 137)

caractéristiques d'une personne bilingue montrent l'importance de l'existence de plus d'une langue chez un homme, mais aussi la complexité de ce terme ayant causé une sorte de conflit scientifique avec diverses théories qui veulent l'expliquer.

Avant 1960, les chercheurs estimaient que le bilinguisme avait surtout des effets négatifs sur la plupart des aspects du développement de la personne (Jensen, 1962 ; Arsenian, 1945 ; Darcy, 1953 ; Peal et Lambert, 1962 ; Cummins, 1976 ; McLaughlin, 1978). Après la recherche de Peal et Lambert (1962) qui démontra une plus grande "flexibilité mentale" chez les sujets bilingues que chez les sujets unilingues, de nombreuses recherches sont venues appuyer la thèse des bienfaits du bilinguisme sur les plans linguistique, cognitif et affectif (I). Comment expliquer ces résultats qui s'opposent ? Plusieurs résultats contradictoires obtenus dans différentes recherches peuvent s'expliquer par des failles méthodologiques (Peal et Lambert, 1962) et plusieurs résultats récents démontrant les aspects positifs du bilinguisme peuvent également être critiqués au niveau de la méthodologie (par ex. McNab, 1979). Lambert (1975) proposa une conceptualisation qui a tendance à diminuer la nature conflictuelle des résultats en ce sens que le bilinguisme pouvait, selon les circonstances, avoir soit des effets positifs, soit des effets néfastes.

(Landry et Allard, 1984, 339<sup>31</sup>)

Bloomfield (1935 : 56) définit le bilinguisme comme « le contrôle de deux langues à la manière d'une langue maternelle »<sup>32</sup> (Hammers et Blanck, 1983, 2000 : 6). C'était William Mackey en 1969<sup>33</sup>, ayant publié un article sur l'éducation bilingue où il a répertorié d'une part les apprenants en cinq catégories et d'autre part les écoles en trois catégories ; ainsi, les apprenants peuvent être originaires i) d'une famille / d'un milieu / monolingue où la langue de scolarisation est la langue de la maison, ii) d'une famille / d'un milieu / monolingue où la

<sup>31</sup> *Prior to 1960, researchers believed that bilingualism had mainly negative effects on most aspects of human development (Jensen, 1962 ; Arsenian, 1945, Darcy, 1953 ; Peal et Lambert, 1962 ; Cummins, 1976 ; McLaughlin, 1978). Following Peal et Lambert's research (1962) which demonstrated greater "mental flexibility" in bilingual than in unilingual subjects, a large body of research has been conducted to support the thesis of the linguistic, cognitive and affective benefits of bilingualism (I). How can these opposing results be explained? Several contradictory results obtained in different research studies can be explained by methodological flaws (Peal et Lambert, 1962) and several recent results demonstrating the positive aspects of bilingualism can also be criticised in terms of methodology (e.g. McNab, 1979). Lambert (1975) proposed a conceptualisation which tends to diminish the conflicting nature of the results in that bilingualism could, depending on the circumstances, have either positive or negative effects. (Landry and Allard, 1984 , 339)*

<sup>32</sup> *Bloomfield (1935, 56), defines bilingualism as "the native-like control of two languages". (Hamers and Blanc, 1983, 2000, 6)*

<sup>33</sup> *1. Unilingual home : language is school language (U+S). 2. Unilingual home : language is not school language (U-S). 3. Bilingual home : languages include one school language (B+S). 4. Bilingual home : languages exclude school language (U- S). 5. Bilingual home : languages include both school languages (B+SS). Mackey, W. (1969). A Typology of Bilingual Education. 597-598.*

langue de la maison n'est pas la langue de scolarisation, iii) d'une famille / d'un milieu / bilingue où les langues de la maison incluent la langue de scolarisation, iv) d'une famille / d'un milieu / bilingue où les langues de la maison ne sont pas celles de la langue de scolarisation et enfin, v) d'une famille / d'un milieu / bilingue où les langues employées à la maison incluent tant la langue de la maison que celle de scolarisation. Par ailleurs, Lambert et Tucker avec leur fameuse expérimentation<sup>34</sup> à la région du Québec ont cherché à vérifier si des apprenants qui étaient enseignés les disciplines scolaires en anglais et en français pouvaient i) être efficaces dans toutes les disciplines de la même façon que les apprenants d'une école où une seule langue a été enseignée et ii) apprendre mieux le français que suivant des méthodes et stratégies traditionnelles d'acquisition d'une langue étrangère. Les résultats de cette expérimentation ayant été très encourageants pour les enfants qui avaient suivi le programme des enseignements en anglais et en français, ont constitué la preuve pour beaucoup de scientifiques que les enfants bilingues ne présentaient aucune déficience d'apprentissage ; au contraire, ils avaient des résultats surprenants. Jim Cummins et Merrill Swain ont essayé de résoudre l'énigme terminologique du bilinguisme en se référant aux plusieurs définitions qui ont fait leur apparition tout au long des années précédentes. Selon eux,

Le terme "bilinguisme" n'a pas été utilisé de manière cohérente par les chercheurs et les théoriciens. Les définitions varient considérablement. Macnamara (1967), par exemple, définit les personnes bilingues comme celles qui possèdent au moins une des compétences linguistiques (écouter, parler, lire et écrire), même à un degré minimal, dans leur deuxième langue. À l'autre extrémité de l'échelle, les bilingues ont été définis comme ceux qui démontrent une maîtrise complète de deux langues différentes sans interférence entre les deux processus linguistiques (Oestreicher 1974) ou qui ont un contrôle de type natif de deux langues ou plus (Bloomfield 1933). La tendance a été de mettre l'accent sur les capacités de parler et d'écouter (par exemple Hagen 1953 ; Pohl 1965 ; Weinrich 1953). D'autres définitions du bilinguisme ont pris en compte l'âge auquel la deuxième langue est apprise (simultanée ou séquentielle, précoce ou tardive), les contextes dans lesquels les deux langues ont été apprises (composée ou coordonnée (Osgood et Sebeok 1965), artificielle ou naturelle (Stern 1973) ou les domaines dans lesquels chaque langue est utilisée (par exemple, Fishman 1968 ; Oksaar 1971).

(Cummins et Swain, 1986, 7<sup>35</sup>)

---

<sup>34</sup> Anglejan et Tucker, *St. Lambert Program of Home-School Language Switch*, 1970.

<sup>35</sup> *The term 'bilingualism' has not been used in a consistent way among researchers and theoreticians. Definitions vary considerably. Macnamara (1967), for example, defines bilinguals as those who possess at least one of the language skills (listening, speaking, reading and writing) even to a minimal degree in their second language. At the other end of the scale, bilinguals have been defined as those who demonstrate complete mastery of two*

C'est à partir de la décennie 1930 où le bilinguisme a fait son apparition ayant aussi affecté beaucoup de concepts autour de la pluralité des langues, notamment celui du *translanguaging*. Le *translanguaging*, notion dynamique en évolution continue a, au début de son apparition, constitué le produit de l'emploi de deux langues en même temps. Au fil du temps, le concept a évolué à travers le répertoire pluriel des locuteurs. Dans ce contexte et à l'encontre du bilinguisme soustractif et additif, García a ajouté le concept du *dynamic bilingualism*<sup>36</sup>.

Les deux notions, le bilinguisme et le *translanguaging* étroitement liées se séparent par quelques années de recherche. D'une part, *translanguaging* est une idée plus récente, puisqu'il s'est présenté vers 1994 et a commencé à être examiné par les didacticiens et les pédagogues. Il affecte les deux disciplines, la didactique des langues et la pédagogie. D'autre part, le bilinguisme était au début plutôt estimé, comme une idée qui concernait les personnes qui possédaient deux langues, mais sans interconnexion entre elles. Selon cette constatation, les deux langues étaient séparées l'une de l'autre quant au fonctionnement du cerveau des locuteurs.

---

*different languages without interference between the two linguistic processes (Oestreicher 1974) or who have native-like control of two or more languages (Bloomfield 1933). The tendency has been to focus on speaking and listening skills (e.g. Haugen 1953 ; Pohl 1965 ; Weinreich 1953). Other definitions of bilingualism have considered the age at which the second language is learned {simultaneous versus sequential; early versus late} the contexts in which the two languages have been learned {compound versus coordinate (Osgood and Sebeok 1965), artificial versus natural (Stem 1973) ; or the domains in which each language is used (e.g. Fishman 1968 ; Oksaar 1971). (Cummins and Swain, 1986, 7)*

<sup>36</sup> García (2009) a proposé le bilinguisme dynamique comme alternative au bilinguisme additif. Le bilinguisme additif, par son adoption d'idéologies linguistiques monolingues, présente généralement les langues comme délimitées et distinctes et l'apprentissage des langues comme le processus d'ajout d'une langue délimitée à une autre. García a utilisé la métaphore d'un vélo pour illustrer les hypothèses idéologiques du bilinguisme additif, chaque roue représentant une langue et les deux n'interagissant jamais l'une avec l'autre. En revanche, le bilinguisme dynamique a adopté des idéologies linguistiques hétéroglossiques qui, prenant le bilinguisme et le multilinguisme comme point de départ, embrassent le *translanguaging* qui est la norme dans les communautés bi/multilingues. Par opposition à une bicyclette, García a utilisé la métaphore d'un véhicule tout-terrain dont toutes les roues interagissent les unes avec les autres en s'adaptant au terrain sur lequel elles se trouvent. (Flores, 2019, 50)

[García (2009) proposed dynamic bilingualism as an alternative to additive bilingualism. Additive bilingualism, through its adoption of monoglossic language ideologies typically frames languages as bounded and distinct and language learning as the process of adding one bounded language to another. García used the metaphor of a bicycle to illustrate the ideological assumptions of additive bilingualism with each wheel representing one language and the two never interacting with one another. In contrast, dynamic bilingualism adopted heteroglossic language ideologies that, taking bilingualism and multilingualism as its starting point, embrace the *translanguaging* that is the norm in bi/multilingual communities. In contrast to a bicycle, García used the metaphor of an all-terrain vehicle with all of the wheels interacting with one another as they adapt to the terrain in which they find themselves. (Flores, 2019, 50)]

Dans ce contexte, Lambert a postulé que le bilinguisme se distingue en deux catégories, à savoir le bilinguisme soustractif et le bilinguisme additif, termes qui ont été premièrement utilisés par lui en 1975.

Le bilinguisme additif et soustractif sont des termes inventés par Lambert (1975) qui ont été proposés pour rendre compte des conditions qui conduisent à des conséquences positives ou négatives lors de l'apprentissage d'une langue seconde. Lambert tentait de rendre compte des résultats contradictoires des recherches concernant les conséquences affectives et cognitives du bilinguisme. Lambert avait remarqué que dans certains contextes, très souvent ceux vécus par les groupes minoritaires, les conditions du bilinguisme étaient soustractives, c'est-à-dire que l'acquisition d'une seconde langue conduisait à des pertes ultérieures dans la première langue et la culture. Dans d'autres contextes, en particulier lorsque la première langue avait un statut élevé dans la communauté, les conditions du bilinguisme étaient le plus souvent additives, c'est-à-dire qu'une deuxième langue pouvait être apprise et des éléments culturels liés à cette langue acquis sans perte apparente de la première langue ou culture. Les enfants anglophones du Canada (Cummins & Swain, 1986; Genesee, 1983, 1987, 1991; Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1982, 1991) et des États-Unis (Genesee, 1985) immergés dans des programmes éducatifs enseignés en français et en espagnol, respectivement, semblent développer un bilinguisme de type additif. Les enfants des groupes minoritaires dans ces deux pays (Cummins, 1984, 1986; Ruiz, 1988; Landri, 1982; Landry, Allard & Théberge, 1991) et dans d'autres (Hamers & Blanc, 1983, 1989; Skutnabb-Kangas, 1983; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988) développent souvent un bilinguisme de type soustractif, surtout lorsque ces enfants ne reçoivent pas d'enseignement dans leur langue maternelle.

(Landry et Allard, 1993, 4<sup>37</sup>)

Selon Lambert, le bilinguisme additif s'acquiert surtout par le groupe ethnolinguistique majoritaire tandis que le bilinguisme soustractif se développe quand les apprenants ne sont pas

---

<sup>37</sup> *Additive and subtractive bilingualism are terms coined by Lambert (1975) that were proposed to account for the conditions that lead to either positive or negative consequences when learning a second language. Lambert was attempting to account for contradictory research results concerning the affective and cognitive consequences of bilingualism. Lambert had noticed that in certain contexts, very often those experienced by minority groups, the conditions of bilingualism were subtractive, i.e. second language acquisition led to subsequent losses in one's first language and culture. In other texts, especially when the first language had high status in the community, the conditions of bilingualism were mostly additive, i.e. a second language could be learned and cultural elements related to this language acquired with no apparent loss in first language or culture. Anglophone children in Canada (Cummins & Swain, 1986; Genesee, 1983, 1987, 1991; Lambert & Tucker, 1972; Swain & Lapkin, 1982, 1991) and in the United States (Genesee, 1985) immersed in educational programs taught via French and Spanish, respectively, seem to develop an additive type of bilingualism. Minority group children in these two countries (Cummins, 1984, 1986; Ruiz, 1988; Landri, 1982; Landry, Allard & Théberge, 1991) and in others (Hamers & Blanc, 1983, 1989; Skutnabb-Kangas, 1983; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988) often develop a subtractive type of bilingualism, especially when these children receive no schooling via their first language. (Landry and Allard, 1993, 4)*

enseignés dans leurs langues maternelles. En 1979, Cummins forme deux hypothèses, l'hypothèse des seuils<sup>38</sup> et l'interdépendance développementale linguistique<sup>39</sup>. D'une part, l'hypothèse des seuils indique les compétences cognitives et académiques des locuteurs bilingues et d'autre part, l'interdépendance développementale linguistique concerne l'interconnexion des compétences de la première et de la deuxième langue des locuteurs.

L'hypothèse du "seuil" (Cummins, 1976, 1978c ; Toukoma et Skutnabb-Kangas, 1977) s'intéresse aux conséquences cognitives et scolaires des différents modèles de compétences bilingues, et l'hypothèse de "l'interdépendance développementale" (Cummins, 1978c) traite de l'interdépendance fonctionnelle entre le développement des compétences LI et L2.

(Cummins, 1979, 11<sup>40</sup>)

Les deux hypothèses de Cummins ont été le centre des commentaires, des interprétations, voire des critiques. Toutes les deux hypothèses ont affecté les études concernant le bilinguisme. C'est par son hypothèse sur l'interdépendance qu'il a affecté l'éducation bilingue des États-Unis et les programmes d'immersion<sup>41</sup> ayant eu lieu au Canada. Le transfert des connaissances entre la première et la seconde langue des apprenants bilingues a dès lors commencé à être disculpé.

Très tôt, Cummins a affirmé qu'il existait une compétence sous-jacente commune entre les langues des personnes bilingues qui permettait le transfert. Il a démontré comment l'apprentissage d'un contenu académique, quelle que soit la langue d'enseignement, améliorerait la base de connaissances générales de l'élève. L'hypothèse de Cummins a été interprétée à l'époque

---

<sup>38</sup> *The threshold hypothesis.*

<sup>39</sup> *The developmental interdependence hypothesis.*

<sup>40</sup> *The "threshold" hypothesis (Cummins, 1976, 1978c ; Toukoma et Skutnabb-Kangas, 1977) is concerned with the cognitive and academic consequences of different patterns of bilingual skills, and the "developmental interdependence" hypothesis (Cummins, 1978c) addresses the functional interdependence between the development of LI and L2 skills. (Cummins, 1979, 11)*

<sup>41</sup> Au départ, l'apprentissage d'une langue en immersion (bain linguistique) désignait un stage intensif au cours duquel toutes les activités de l'école et de la vie avaient lieu dans la langue cible. Depuis, le terme désigne le fait d'enseigner matières scolaires dans une autre langue que la langue maternelle. L'approche immersive est née au Canada, s'est répandue sous des formes diverses dans d'autres pays... Dans des pays à deux ou plusieurs langues nationales comme la Belgique ou la Suisse, l'immersion signifie l'enseignement dans une ou plusieurs de ces langues. Ailleurs, elle peut consister une formation à la langue nationale ou officielle, dans un but d'intégration des minorités (Catalogne, Eire, Pays de Galles, Écosse), ou d'efficacité politique et administrative (pays des ex-champs coloniaux). Ailleurs, au contraire, l'immersion se pratique dans une des langues régionales ou minoritaires, dans le but de sécuriser l'apprenant par le lien avec sa langue familiale ou d'origine (Australie, Finlande), ou de valoriser les langues régionales (France). Enfin, l'immersion peut simplement viser un enrichissement culturel par l'apprentissage d'une langue étrangère : on trouve ces situations un peu partout, par exemple aux États-Unis, en France, en Allemagne, au Vietnam. La notion d'immersion recouvre donc des situations très diverses : langue majoritaire ou minoritaire, langue maternelle des enfants ou langue seconde ou encore étrangère, enseignement complètement bilingue ou consistant en un petit nombre d'heures dans la langue. (Cuq, 2003, 126-127)



comme un soutien à l'éducation bilingue, car tout ce qui était enseigné dans une langue ne devait pas être réappris dans une autre. L'hypothèse très influente de Cummins a donné l'impulsion à l'expansion de tous les types d'éducation bilingue au 20<sup>e</sup> siècle, en particulier en Amérique du Nord, où les programmes bilingues d'immersion au Canada et les programmes bilingues de maintien et de transition du développement aux États-Unis ont prospéré.

(García et Kleyn, 2016, 11<sup>42</sup>)

Le bilinguisme, étudié pendant plus de soixante-dix ans, a conduit à des enquêtes des concepts qui pourraient s'associer à lui, comme celui du *translanguaging*. La raison de ces études était particulièrement centrée sur la constante mobilité des populations presque partout dans le monde, surtout après la décennie quatre-vingts. Un contexte spécialement affecté par la variable de l'immigration et, par conséquent, par l'intégration linguistique de nouvelles populations au sein de son espace a été et continue d'être l'école. Le progrès des enquêtes au sujet du bilinguisme et de l'éducation bilingue ayant été mis en valeur dans plusieurs pays du monde constituait depuis longtemps le débat de grandes discussions, surtout concernant l'application de deux types principaux du bilinguisme ; du bilinguisme soustractif et additif. C'est dans le cadre de l'éducation bilingue où le bilinguisme additif a été plutôt encouragé :

Tout au long de l'histoire, les programmes bilingues ont généralement encouragé le bilinguisme additif pour les majorités linguistiques où une deuxième langue supplémentaire était simplement ajoutée séparément à une première.

(García et Lin, 2016, 4<sup>43</sup>)

Par contre, pour les minorités linguistiques, la réalité était différente : « Cependant, pour les personnes dont la langue est minoritaire, les écoles ont eu tendance à poursuivre un bilinguisme soustractif, en retirant à l'enfant sa langue maternelle ». (ibid : 4<sup>44</sup>) D'une part, la relation du *translanguaging* avec le bilinguisme et d'autre part avec la hiérarchisation des langues a contribué à l'évolution des recherches en rapport avec le concept examiné.

---

<sup>42</sup> Early on, Cummins posited that there was an underlying Common Underlying Proficiency between the languages of bilinguals that allowed for transfer to occur. It demonstrated how learning academic content, no matter the language of instruction, enhanced the general knowledge base of the student. Cummin's hypothesis was interpreted in those early days as supporting bilingual education, because not everything taught through one language had to be retaught through another. Cummin's very influential hypothesis provided the impetus for the expansion of all types of bilingual education in the 20<sup>th</sup> century, especially in North America, where immersion bilingual programs in Canada and developmental maintenance and transitional bilingual programs in the United States flourished. (García and Kleyn, 2016, 11)

<sup>43</sup> Throughout history, bilingual programs had usually encouraged additive bilingualism for language majorities where an additional second language was simply separately added to a first. (García and Lin, 2016, 4)

<sup>44</sup> However, for language-minoritized people, schools had tended to pursue subtractive bilingualism, taking away the child's home language. (ibid)

Spécifiquement, García écrit : « En effet, les pratiques de *translanguaging* proposées par les éducateurs gallois à la fin du XX<sup>e</sup> siècle étaient des exceptions à la pratique courante de la séparation stricte des langues<sup>45</sup> ». (ibid : 12) García a fait évoluer le terme en avançant l'argument que le *translanguaging* constitue une approche et une pédagogie, qui rend justice aux inégalités linguistiques sans prendre en considération le bilinguisme des locuteurs et des apprenants comme deux systèmes de langues séparés. Au contraire, elle a prouvé que le *translanguaging* constitue une approche où le répertoire linguistique des locuteurs et des apprenants est le produit de la non séparation des langues qui le composent.

#### 4. Le *translanguaging*, la hiérarchisation des langues et le *code-switching*

Selon Faltis, représentant du *code-switching*, le bilinguisme des locuteurs avait été examiné en rapport avec l'alternance codique, appelée *code-switching*. Selon lui, les bilingues alternaient des codes, lorsqu'ils utilisaient deux langues l'une après l'autre. La relation du *translanguaging* avec le *code-switching* commence à partir du moment où le fonctionnement du *translanguaging* est examiné à travers deux systèmes linguistiques différents. D'une part, les enquêteurs du *code-switching*, soutiennent que le *translanguaging* est une idée identique au *code-switching*, dont la théorie du concept se situe aux antipodes du *translanguaging* de García. Faltis propose *the New Concurrent Approach* où les enseignants utilisent deux langues de façon presque égale, lorsqu'il y a des apprenants bilingues dans leurs classes, qui après, sont encouragés à employer ces deux langues à l'oral, à l'écrit et dans le cadre de diverses activités. Faltis, clame que tant l'alternance codique que le *translanguaging* sont des actes politiques à l'encontre des modèles de séparation et colonisateurs des langues. Pourtant, il affirme son désaccord avec García, quand elle se réfère au *code-switching* comme une pratique où les locuteurs utilisent leurs langues de façon séparée l'une de l'autre, sans que ces deux codes se mélangent ou interagissent.

Quelle que soit la manière positive dont l'alternance codique est conçue, tant dans la littérature sociolinguistique que dans la littérature sur l'éducation aux langues, elle soutient toujours ce que García (2009), à la suite de Del Valle (2000), a appelé une idéologie monoglossique du bilinguisme, une idéologie qui adopte un point de vue externe sur la langue et qui ne prend en compte que deux langues nommées qui constitueraient deux systèmes linguistiques.

---

<sup>45</sup> *In effect, the translanguaging practices that were proposed by Welsh educators at the end of the 20<sup>th</sup> century were exceptions to the common practice of separating languages strictly.* (García and Kleyn, 2016, 12)

(García, 2016, 12<sup>46</sup>)

Pour ce qui est du bilinguisme, du *code-switching* et de la hiérarchisation des langues, ce qui apparaît comme un moment déterminant par rapport aux recherches de ces concepts et concernant leur relation avec le *translanguaging* c'est le conflit linguistique entre les linguistes qui se sont approchés du structuralisme et d'autres de la sociolinguistique. Des éducateurs ont trouvé que la séparation stricte des langues dans l'enseignement d'une ou de plusieurs de celles-ci présentait de l'intérêt. La séparation des langues était à l'encontre des pratiques linguistiques des bilingues, qui utilisaient leurs langues sans penser que celles-ci appartenaient à une certaine catégorie.

Les idéologies linguistiques structurelles développées pendant les périodes coloniales et modernistes ont été dominantes dans l'étude du langage. Ces idéologies privilégient les notions d'Europe occidentale "une langue, un peuple" et renforcent le pouvoir des langues nommées approuvées par l'État (Makoni & Pennycook, 2007). Ces hiérarchies et idéologies linguistiques ont précipité les modèles dominants de bilinguisme tout au long du 20<sup>e</sup> siècle, qui caractérisaient les langues de renom comme des compétences statiques et standardisées que l'on pouvait "acquérir".

(Vogel et García, 2017, 2<sup>47</sup>)

Les structuralistes des années 70 étaient formels sur la manière dont il fallait séparer les langues dans l'enseignement-apprentissage, y compris dans le cadre du bilinguisme. Les parents devaient élever les enfants dans les deux systèmes, en leur parlant chacun sa propre langue sans les mélanger. Le *translanguaging* conteste ce principe et met en cause l'existence des langues de renom, comme l'anglais, le français, l'espagnol, l'italien, etc.

Les approches post-structuralistes de la sociolinguistique (Blommaert, 2010 ; Makoni & Pennycook, 2007 ; Pennycook, 2010 ; voir aussi García, Flores & Spotti, à paraître) ont mis l'accent non seulement sur les pratiques linguistiques très diverses des personnes dans un monde globalisé, mais aussi sur les effets sociopolitiques que la construction de langues de renom comme l'anglais, l'espagnol, l'arabe, le chinois, etc. L'expression "construction de la langue de renom" est utilisée pour souligner le

---

<sup>46</sup> No matter how positively code-switching is conceived, both in the sociolinguistic and the language education literature, it still endorses what García (2009), following Del Valle (2000), called a monoglossic ideology of bilingualism, one that takes an external viewpoint of language and that only takes into account two named languages that are said to constitute two linguistic systems. (García, 2016, 12)

<sup>47</sup> Structural language ideologies developed during colonial and modernist periods have been dominant in the study of language. Those ideologies privilege Western European notions of "one language, one people" and reinforce the power of state-endorsed named languages (Makoni & Pennycook, 2007). These language hierarchies and ideologies precipitated dominant models of bilingualism throughout the 20<sup>th</sup> century, which characterized named languages as static, standardized competencies one might "acquire". (Vogel and García, 2017, 2)

fait que les termes "anglais", "espagnol", "arabe", "chinois", "swahili", "russe", "créole haïtien", etc. désignent des catégories inventées par la société. Ces catégories ne sont pas imaginaires, dans le sens où elles se réfèrent à des entités qui existent dans les sociétés qui ont inventé les termes et ont eu des effets réels et matériels (comme les termes "Blanc", "Noir", "étranger", "immigrant").

(García et Kleyn, 2016, 9-10<sup>48</sup>)

## 5. La hiérarchisation des langues : des cas particuliers

Les stéréotypes et les représentations qui existent autour des langues sont également responsables pour leur hiérarchisation et par conséquent leur oppression dans certaines communautés linguistiques, caractérisées comme minoritaires. Il s'agit également d'un concept lié aux conditions sociopolitiques qui affectent le domaine linguistique d'un pays, d'une ville, d'une région, d'un espace, comme le contexte scolaire et aussi les droits linguistiques des locuteurs au sein de cet espace, autorisés ou interdits.

À l'école, la langue de la scolarisation est plus ou moins utilisée par la majorité des apprenants. Elle peut ainsi être la langue majoritaire. Il est évident que la raison de l'existence de la langue de scolarisation n'est pas un hasard. Il y a des causes très spécifiques, d'ordre surtout politique, renvoyant au renforcement de l'identité nationale, ethnique, linguistique et culturelle d'un peuple. À l'encontre de ce type de langue, la langue minoritaire est une langue qui n'a pas de statut officiel au sein des espaces scolaires, mais qui peut prendre une place dominante au sein du foyer des apprenants. Il s'agit de la langue de la maison. Dans ce contexte, les langues pourraient se diviser en langues dominantes et langues dominées. Ainsi, une langue qui se caractérise comme dominante « cherche à maintenir sa domination par l'uniformisation » (Cuq, 2003 : 150). Toujours est-il qu'une langue dominée ou une langue minoritaire « vise à se défendre, en prônant entre autres une diversité linguistique qui préserve la variété des cultures ». (ibid.)

---

<sup>48</sup> *Poststructuralist approaches to sociolinguistics (Blommaert, 2010 ; Makoni & Pennycook, 2007 ; Pennycook, 2010 ; see also García, Flores & Spotti, forthcoming) have emphasized not only on the very diverse language practices of people in a global world, but also the sociopolitical effects that the construction of named languages like English, Spanish, Arabic, Chinese and so on have had on language-minoritized populations. The phrase "construction of named language" is used to emphasize the fact that the terms "English", "Spanish", "Arabic", "Chinese", "Swahili", "Russian", "Haitian Creole", etc. name socially invented categories. These categories are not imaginart, in the sense that they refer to entities that exist in the societies that have coined the terms and have had real and material effects (like the terms "White person", "Black person", "alien", "immigrant").* (García and Kleyn, 2016, 9-10)

Une langue utilisée par un groupe qui est dans une position de hiérarchie sociale inférieure, ou encore une langue qui a un statut politique ou culturel inférieur à celui d'une autre langue de la communauté.

(ibid., 2003, 151)

D'ailleurs, la notion de la langue minoritaire constitue une réalité de notre société depuis longtemps. Elle est toujours actuelle quand des vagues d'immigrants ou de réfugiés sont accueillies dans un pays ; encore plus, une langue peut se caractériser comme minoritaire, quand une minorité linguistique vit dans un pays. Aux États-Unis, une société plurilingue et pluriculturelle, le terme de la langue minoritaire est moins utilisée<sup>49</sup> puisque la notion de la langue d'héritage est préférée.

Le terme "langue d'héritage" est utilisé pour identifier les langues autres que la (ou les) langue(s) dominante(s) dans un contexte social donné. Aux États-Unis, l'anglais est de facto la langue dominante (il ne s'agit pas d'une langue "officielle", mais de la principale langue utilisée dans l'administration, l'éducation et la communication publique) ; ainsi, toute langue autre que l'anglais peut être considérée comme une "langue d'origine" pour les locuteurs de cette langue. (Voir les articles de Joshua Fishman, Guadalupe Valdés, et Terrence Wiley dans Peyton, Ranard, & McGinnis, 2001, pour une discussion des définitions).

(Kelleher, 2010, 1<sup>50</sup>)

La langue considérée comme minoritaire constitue aussi parfois une des raisons de conflits non seulement linguistiques ou culturels, mais aussi politiques et sociaux en même temps. Pourtant, dans le cadre de l'espace scolaire, la langue minoritaire peut se considérer

---

<sup>49</sup> The term "minority language" has also been used to refer to languages other than English in the United States. However, there are at least two concerns with the term "minority language". First, while "minority" in a demographic sense tends to mean "smaller in number" or less than 50% of a group (as opposed to a numerical majority), many negative social connotations accompany the term. Second, in a particular community or social setting in the United States, a language other than English may in fact be spoken by a numerical majority. (See the Introduction to Peyton, Ranard, & McGinnis, 2001, for discussion.) (Kelleher, 2010, 1)

[L'expression "langue minoritaire" a également été utilisée pour désigner les langues autres que l'anglais aux États-Unis. Cependant, l'expression "langue minoritaire" soulève au moins deux problèmes. Premièrement, alors que le terme "minorité", dans un sens démographique, tend à signifier "plus petit en nombre" ou moins de 50 % d'un groupe (par opposition à une majorité numérique), de nombreuses connotations sociales négatives accompagnent ce terme. Deuxièmement, dans une communauté ou un cadre social particulier aux États-Unis, une langue autre que l'anglais peut en fait être parlée par une majorité numérique. (Voir l'introduction de Peyton, Ranard, & McGinnis, 2001, pour une discussion) (Kelleher, 2010, 1)]

<sup>50</sup> The term "heritage language" is used to identify languages other than the dominant language (or languages) in a given social context. In the United States, English is the de facto dominant language (not an "official" language, but the primary language used in government, education, and public communication) ; thus, any language other than English can be considered a "heritage language" for speakers of that language. (See articles by Joshua Fishman, Guadalupe Valdés, and Terrence Wiley in Peyton, Ranard, & McGinnis, 2001, for discussion of definitions.) (Kelleher, 2010, 1)

comme celle dont les locuteurs sont moins que ceux dont la langue maternelle coïncide avec la langue de scolarisation. La langue minoritaire peut dans ce cas être appelée comme langue de maison. Évidemment, même dans le cadre de l'école, les stéréotypes puissants à propos des langues occidentales de renom et des langues moins utiles qui renvoient à un pays moins puissant sur l'échelle économique et/ou politique sont toujours en vigueur. C'est ainsi que la hiérarchisation des langues se met en place dans les écoles. Les élèves utilisent une autre langue en classe et une langue différente pendant la récréation. Dans le cas où la langue de scolarisation est différente de celle parlée à la récréation, les deux langues ne sont pas au même niveau hiérarchique si bien que les droits de l'une s'imposent à l'autre. Les langues qui participent à l'organisation de l'acquisition des savoirs peuvent être en conflit ; et ce conflit entre les langues se manifeste à travers les rapports entre ceux qui s'en servent, soumis aux règles de cette hiérarchie qui peut se révéler une expérience traumatique pour l'apprenant. Dans le contexte scolaire européen actuel, toute langue de scolarisation croise plusieurs autres au sein de la classe ; avant d'articuler l'organisation des savoirs des apprenants, elle est plus ou moins accueillie ou rejetée par l'apprenant, selon son expérience vécue et le patrimoine langagier dont il a hérité. Ce qui implique que ce patrimoine, appelé aussi « biographie langagière », est en interaction avec les apprentissages dans le sens le plus large du terme. La hiérarchisation des langues joue ainsi un rôle important dans le degré d'ouverture ou de fermeture de l'apprenant au processus d'apprentissage.

L'inégalité scolaire constitue depuis longtemps la source de plusieurs problèmes au sein de l'éducation sur une échelle internationale. Ajoutant au mot « inégalité » le paramètre de la langue, nous constaterions possiblement une évidence qui ternit l'image du contexte éducatif moderne. « Absence d'égalité (entre les humains)<sup>51</sup> », l'inégalité est le résultat de l'existence, mais de la non-coexistence des variables qui pourraient offrir aux apprenants un enseignement non seulement accessible, mais aussi efficace pour tous.

### **5.1. Les États-Unis : la communauté hispanophone**

Aux États-Unis, la communauté des hispanophones fait face à des phénomènes où la langue espagnole n'avait pas le même statut que l'anglais dans les écoles.

Il est clair pour nous que les Hispaniques que nous avons interrogés estiment que leur principal obstacle aux États-Unis est le manque de soutien majoritaire à l'utilisation bilingue de l'espagnol et de l'anglais par leur communauté. Ceux qui ne

---

<sup>51</sup> Définition consultée le 05/04/19 et disponible sur : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/inegalite>

parlent que l'espagnol rêvent de bien parler l'anglais. Cependant, les programmes d'enseignement de l'anglais langue seconde qui utilisent l'espagnol pour donner un sens à l'anglais sont rares aux États-Unis. La plupart des professeurs de langues étrangères pour l'élite utilisent l'anglais pour enseigner la langue cible. Pourtant, pour les hispaniques pauvres, cette approche est considérée comme suspecte. Les rares programmes d'anglais langue seconde dans ces communautés sont inadaptés et ne permettent pas d'enseigner efficacement l'anglais. Les communautés n'ont pas la possibilité d'apprendre l'anglais et, dans le même temps, elles sont privées de leur estime de soi en tant que locuteurs de l'espagnol aux États-Unis. Pour les hispaniques de classe moyenne scolarisés en anglais dans leur pays d'origine, la situation n'est pas très différente. Bien qu'ils viennent en tant que locuteurs d'un dialecte prestigieux de l'espagnol ayant une connaissance adéquate de l'anglais pour un pays hispanophone, ils deviennent rapidement des locuteurs d'une langue stigmatisée avec une connaissance insuffisante de l'anglais. Sans aucun soutien sociétal pour l'espagnol aux États-Unis, ces hispaniques de classe moyenne sont confrontés à un sort linguistique similaire à celui des hispaniques plus pauvres. C'est-à-dire qu'ils perdent de plus en plus l'usage de l'espagnol, tout en n'apprenant pas l'anglais assez vite.

(García et al., 1988, 509<sup>52</sup>)

Malgré que les deux langues soient considérées comme des langues de renom, l'espagnol est plutôt estimé comme une langue minoritaire à celle de la langue de scolarisation, soit l'anglais.

## 5.2. La France : la communauté turcophone

En France, des recherches sont effectuées sur la communauté turcophone concernant l'utilisation de la langue turque chez les apprenants issus de ce contexte à l'école française. Les apprenants d'origine turque étant considérés comme une minorité linguistique à l'école, leur adaptation au contexte de la langue de scolarisation n'était pas toujours facile.

---

<sup>52</sup> *It is clear to us that the Hispanics we interviewed feel that their major obstacle in the United States is the lack of majority support for their community's bi-lingual use of Spanish and English. Those who speak only Spanish dream of speaking English well. However, ESL educational programs that use Spanish to give meaning to English are rare in the United States. Most teachers of foreign languages for the elite use English to teach the target language. Yet, for poor Hispanics, the approach is considered suspect. Inadequate and scarce ESL programs in these communities cannot teach English effectively. The communities are not given the opportunity to learn English, and at the same time they are robbed of their self-esteem as speakers of Spanish in the United States. For middle-class Hispanics schooled in English in the country of origin the situation is not much different. Although they come as speakers of a prestige dialect of Spanish having adequate knowledge of English for a Spanish-speaking country, they quickly become speakers of a stigmatized language with inadequate knowledge of English. Without any societal support for Spanish in the United States, these middle-class Hispanics face a similar linguistic lot to poorer Hispanics. That is, they increasingly lose the use of Spanish, while not learning English fast enough. (García and al., 1988, 509)*

L'entrée à l'école maternelle est ainsi un tournant important à plusieurs égards pour ces enfants. Ils quittent l'environnement familial pour entrer dans un nouvel espace où ils devront d'abord s'identifier. Ils se trouvent dans un lieu inconnu avec des pairs et des adultes qui ne parlent pas la même langue qu'eux et avec qui ils devront coexister pendant les jours d'école. Cette nouvelle situation représente pour eux une rupture dans le processus de connaissance des langues. Dans une situation ordinaire et monolingue, l'école constitue un endroit où l'enfant approfondit sa connaissance de langue maternelle. Tandis que pour les enfants issus de la communauté turque, cette continuité linguistique n'est pas assurée par l'école puisqu'ils seront confrontés à une nouvelle situation dans laquelle ils ne devront parler que le français. Le développement des langues se fait ainsi à deux niveaux, dans deux univers différents. Dans son étude sur les enfants bilingues turcs de France, Tinelli (2004 : 49) rapporte ce qu'une fillette turque âgée de 7 ans a répondu lorsqu'elle lui a demandé si elle aimait le français : « pas trop parce que quand j'étais bébé, je savais un petit peu parler le turc, alors là je suis allée à l'école maternelle et après j'ai appris le français. Alors moi, j'avais la tête qui parlait turc », et elle poursuit, « je parlais avec personne à l'école, je comprends rien, y avait personne qui jouait avec moi. Les Français, ils ont de la chance parce que comme eux ils parlent toujours français ».

(Akinci, 2010, 118-119<sup>53</sup>)

### 5.3. Singapour : le mandarin contre et les pratiques linguistiques variées

À Singapour, les pratiques linguistiques des locuteurs varient depuis longtemps, fait qui n'a pas été chaleureusement vu par ceux qui soutenaient une utilisation stricte du mandarin comme la seule langue.

Le mythe d'une forme pure de langue est si profondément enraciné qu'il existe de nombreuses personnes qui, tout en acceptant l'existence de différentes langues, ne peuvent accepter la "contamination" de leur langue par d'autres. C'est l'une des raisons pour lesquelles le *chinglish* a été l'objet de moqueries pendant des générations, même si le processus créatif qu'il représente est une partie importante et intégrante de l'évolution de la langue. Les pratiques de l'exemple de Singapour sont en fait

---

<sup>53</sup> *Entering kindergarten is thus an important turning point for these children in many ways. They leave the family environment to enter a new space where they will first have to identify themselves. They find themselves in an unknown place with peers and adults who do not speak the same language as them and with whom they will have to coexist during school days. This new situation represents for them a break in the process of language knowledge. In an ordinary, monolingual situation, the school is a place where the student deepens his or her knowledge of the mother tongue. For children from the Turkish community, however, this linguistic continuity is not ensured by the school as they will be faced with a new situation in which they will only have to speak French. The development of languages takes place at two levels, in two different worlds. In her study of bilingual Turkish children in France, Tinelli (2004 : 49) reports what a 7-year-old Turkish girl answered when asked if she liked French : "not too much because when I was a baby I could speak a little Turkish, so I went to nursery school and then I learned French. I didn't speak Turkish in my head", she continues, "I didn't speak with anyone at school, I couldn't understand anything, no one played with me. The French, they are lucky because like them they always speak French". (Akinci, 2010, 118-119)*



menacées par le bilinguisme anglais-mandarin et le cloisonnement des langues, ou ce que l'on a appelé le principe de la "distribution complémentaire".

(Li Wei, 2018, 14<sup>54</sup>)

#### 5.4. La Grèce : les albanophones

C'est pendant la décennie 1990 où une vague migratoire issue de l'Albanie arrive en Grèce. Les effets ont été nombreux dans la société grecque ; y compris l'école.

La présence de travailleurs albanais et de leurs familles a également eu des répercussions importantes sur le système éducatif grec. Depuis vingt ans, les écoles grecques accueillent un nombre considérable d'élèves de diverses origines ethniques ; selon les données présentées par Revithiadou (2012), le nombre d'élèves albanais pour l'année scolaire 2010/2011 a atteint 86.390, constituant 77,6 % du nombre total d'élèves étrangers dans les écoles grecques. La majorité de ces enfants est née en Grèce ou y est arrivée très tôt. En ce qui concerne le type de bilinguisme qu'ils ont développé, les études pertinentes suggèrent qu'ils sont généralement dominants en grec avec divers degrés de maîtrise de la langue minoritaire (Chatzidaki 2005 ; Gogonas 2007 ; Maligkoudi 2010). Cette situation résulte en partie du manque de soutien officiel au développement de la langue minoritaire ; malgré la disposition relative à l'enseignement de la "langue maternelle" pendant les heures de classe prévue par la législation pertinente, cette disposition ne s'est pas matérialisée sous une forme substantielle. Les communautés d'immigrés qui souhaitent transmettre leur langue et leur culture à la jeune génération sont laissées à elles-mêmes et organisent généralement des écoles de "langue d'origine" ou "complémentaires" (Creese et Martin 2006 ; Lytra et Martin 2010) qui fonctionnent pendant quelques heures le week-end. Les dispositions éducatives pour les enfants immigrés comprennent principalement leur retrait des classes ordinaires jusqu'à dix heures par semaine afin de recevoir des cours de grec en tant que L2 dans les classes de réception ou de soutien (Mitakidou, Tressou et Daniilidou 2007 ; Zaga, Kesidou et Mattheoudakis 2014).

(Mattheoudakis et al., 2017, 2<sup>55</sup>)

---

<sup>54</sup> *The myth of a pure form of language is so deep-rooted that there are many people who, while accepting the existence of different languages, cannot accept the 'contamination' of their language by others. This is one of the reasons for Chinglish to have been the object of ridicule for generations, even though the creative process it represents is an important and integral part of language evolution. The practices in the Singapore example above are in fact under threat from English-Mandarin bilingualism there and the compartmentalization of languages, or what has been called the 'complementary distribution' principle. (Li Wei, 2018, 14)*

<sup>55</sup> *The presence of Albanian workers and their families has had important repercussions for the Greek educational system as well. For the last twenty years, Greek schools have been receiving considerable numbers of pupils from various ethnic backgrounds; according to data presented by Revithiadou (2012), the number of Albanian pupils in the school year 2010/2011 reached 86,390, constituting 77.6% of the total number of foreign pupils in Greek schools. The majority of these children was born in Greece or came here at a very early age. With regard to the type of bilingualism they have developed, relevant studies suggest that they are usually dominant in Greek with various degrees of proficiency in the minority language (Chatzidaki 2005 ; Gogonas 2007 ; Maligkoudi*

## 6. L'évolution du terme

Partant de la hiérarchisation des langues et de leur division prouvées aussi par les différentes parties du monde où elles ont lieu, nous faisons allusion aux Creese et Blackledge, Li Wei, Suresh Canagarajah, Joëlle Aden et à d'autres chercheurs, qui se sont penchés sur le *translanguaging* pendant les vingt dernières années.

Creese et Blackledge ont étudié de nombreux aspects du *translanguaging*. En 2015, ils ont mené des recherches dans des écoles complémentaires de la Grande Bretagne où la langue d'héritage est le panjabi. Leur expérimentation a fait preuve du *translanguaging* comme pédagogie et pratique. À travers cette enquête, ils ont pu observer des contextes où les enseignants et les apprenants ont été liés par des relations de pouvoir, transformées par le *translanguaging*.

En 2011, Li Wei, après avoir adopté le concept de *translanguaging space* – un espace créé de et pour la mise en place des pratiques linguistiques –, a ajouté l'idée de *Translanguaging Instinct* en 2016. D'après lui, « Translanguaging Instinct pousse les humains à aller au-delà des indices linguistiques étroitement définis et à transcender les frontières linguistiques culturellement définies pour parvenir à une communication efficace ». (Li Wei, 2018 : 24-25<sup>56</sup>).

C'est Suresh Canagarajah qui, suggérant le nom *translingual practice*, désigne le *translanguaging* pour décrire le processus à travers lequel les langues interagissent pour produire de nouveaux sens. Dans ce contexte, il a indiqué la valeur de l'anglais, une lingua franca mondiale, comme une langue, qui pourrait encourager des actions de *translanguaging*. Par cette pratique, Canagarajah se concentre d'une part sur la séparation des langues étudiées par le mouvement structuraliste de la linguistique et d'autre part sur des synergies qui unissent les structures des langues qui passent au-delà de leurs propres grammaires ; cette conception a été examinée et soutenue par des chercheurs qui ont étudié la théorie et/ou pédagogie du *translanguaging*.

2010). This is partly a result of the lack of official support for minority language development; despite the provision for 'mother-tongue' instruction during school hours set out in the relevant legislation, this has not materialized in any substantial form. Immigrant communities who wish to transmit their language and culture to the young generation are left to their own devices and usually organize 'heritage language' or 'complementary' schools (Creese and Martin 2006; Lytra and Martin 2010) operating for a couple of hours at weekends. Educational provisions for immigrant children include mainly their withdrawal from mainstream classes for up to ten hours per week in order to receive tuition in Greek as an L2 in Reception or Support classes (Mitakidou, Tressou, and Daniilidou 2007; Zaga, Kesidou, and Mattheoudakis 2014). (Mattheoudakis and al., 2017, 2)

<sup>56</sup> The *Translanguaging Instinct* drives humans to go beyond narrowly defined linguistic cues and transcend culturally defined language boundaries to achieve effective communication. (Li Wei, 2018, 24-25)

*translanguaging*. Comme García, d'autres éducateurs, qui se sont occupés du *translanguaging* remettent en cause la séparation des langues, ainsi que de leurs grammaires et d'autres mécanismes les caractérisant comme des unités distinctes renforçant ainsi les sentiments de possession et de territorialisation d'une langue. « Ces constructions ont territorialisé et essentialisé la langue, donnant la propriété à certains groupes de locuteurs et/ou à leurs terres » (Canagarajah, 2017 : 2<sup>57</sup>). Aux antipodes de la conception de la langue en tant que langue nationale et langue d'appartenance, des idées autour des pratiques linguistiques<sup>58</sup> ont fait dernièrement leur apparition.

La pratique translinguistique - sous ses nombreuses formes comme le *translanguaging*, le plurilinguisme ou le métrolinguisme - a contribué de manière significative à notre compréhension des ressources verbales dans la pratique communicative (voir Canagarajah 2013 pour une discussion approfondie de ces étiquettes). Remettant en question les conceptions traditionnelles des relations entre les langues dans le multilinguisme, qui postulent que les langues conservent leurs structures et leurs identités distinctes même en contact, le translinguisme considère que les ressources verbales interagissent de manière synergique pour générer de nouvelles grammaires et significations, au-delà de leurs structures séparées.

(Canagarajah, 2017, 1<sup>59</sup>)

## 6.1. Du « langager » au « translangager »

---

<sup>57</sup> *These constructs territorialized and essentialized language, providing ownership to certain groups of speakers and/or their lands.* (Canagarajah, 2017, 2)

<sup>58</sup> *Recently, a number of terms have emerged, as scholars have sought to describe and analyze linguistic practices in which meaning is made using signs flexibly. These include, among others, flexible bilingualism (Creese & Blackledge, 2010), codemeshing (Canagarajah, 2011), polylingual languaging (Jorgensen et al., 2011), contemporary urban vernaculars (Rampton, 2011), metrolingualism (Otsuji & Pennycook, 2011), translingual practice (Canagarajah, 2013), and translanguaging (García, 2009; Creese and Blackledge, 2011).* (Creese and Blackledge, 2015, 21) [Récemment, un certain nombre de termes sont apparus, car les chercheurs ont cherché à décrire et à analyser les pratiques linguistiques dans lesquelles le sens est produit en utilisant des signes de manière flexible. Il s'agit, entre autres, de bilinguisme flexible (Creese et Blackledge, 2010), de codemeshing (Canagarajah, 2011), de langage polylingue (Jorgensen et al., 2011), de vernaculaires urbains contemporains (Rampton, 2011), de métrolinguisme (Otsuji et Pennycook, 2011), de pratique translinguistique (Canagarajah, 2013) et de translanguaging (García, 2009 ; Creese et Blackledge, 2011). (Creese et Blackledge, 2015, 21)]

<sup>59</sup> *Translingual practice — in its many guises as translanguaging, plurilingualism, or metrolingualism — has contributed significantly to our understanding of verbal resources in communicative practice (see Canagarajah 2013 for an extended discussion of these labels). Challenging traditional understandings of language relationships in multilingualism, which postulates languages maintaining their separate structures and identities even in contact, translingualism looks at verbal resources as interacting synergistically to generate new grammars and meanings, beyond their separate structures.* (Canagarajah, 2017, 1)

Lorsque Joëlle Aden s'intéresse au *translangager* dans les années 2010, elle l'aborde par le biais des neurosciences. Elle se penche sur les travaux du biologiste Maturana et de Varela pour examiner le type de relation qui existe entre l'individu et la/les langue/s qu'il ou elle parle. Selon Maturana et Varela le monde s'autoproduit et évolue continuellement. Au cours de cette évolution nous n'utilisons pas le langage, mais nous vivons au sein de celui-ci en le faisant aussi vivre – ce qu'Aden appelle « nous langageons », c'est-à-dire, vivons en créant et recréant au passage une langue en action, aussi vivante que nous le sommes nous-mêmes. « Le terme *linguaging* caractérise la langue comme un processus (verbe) plutôt que comme un produit (nom) ». (Swain et Lapkin, 2016 : 105<sup>60</sup>)

La médiation constitue le processus par lequel des mécanismes mentaux se développent pendant une situation de communication, comme celle de la démarche didactique, lorsque les enseignants et les apprenants effectuent des actions de *linguaging*. Le *linguaging*<sup>61</sup> renvoie à toute action de langage qu'un locuteur produit à l'oral et à l'écrit fonctionnant en même temps comme un outil de médiation. « Ce terme suggère que la parole et l'écriture sont elles-mêmes des activités de production du langage qui servent de médiateur pour la mémorisation, l'attention et d'autres aspects du fonctionnement mental supérieur » (Swain et Lapkin, 2011 : 105<sup>62</sup>).

Aden associe le *translinguaging* avec la médiation linguistique et culturelle qu'elle définit comme « un espace d'interaction et de potentialisation » où le « translangager » peut aboutir à la production du sens. « L'espace d'interaction et de potentialisation » constitue un continuum où des procédés linguistiques, culturels ou autres peuvent avoir lieu à travers leur interaction commune pour produire du sens.

La didactique de l'expertise ou de l'efficienc e constitue un marche-pied vers les modèles émergentistes : en se positionnant à la croisée de l'action individuelle et sociale, elle fait de la médiation linguistique et culturelle à la fois une compétence socle de l'interaction sociale et un espace de potentialisation (Aden, 2008) où le sens se négocie dans un translangager (Bottineau,

---

<sup>60</sup> *The term linguaging characterizes language as a process (verb) rather than a product (noun).* (Swain and Lapkin, 2016, 105)

<sup>61</sup> « L'activité langagière humaine est radicalement hétérogène et implique l'interaction de processus sur de nombreuses échelles de temps différentes, y compris des processus et événements neuronaux, corporels, situationnels, sociaux et culturels » (Thibault 2017 : 76). (Li Wei, 2018, 17) [*The human linguaging activity is radically heterogeneous and involves the interaction of processes on many different time scales, including neural, bodily, situational, social and cultural processes and events*] (Thibault 2017 : 76) (Li Wei, 2018, 17)]

<sup>62</sup> *The term suggests that speaking and writing are themselves language production activities that mediate remembering, attending and other aspects of higher mental functioning.* (Swain and Lapkin, 2011 : 105)

2011), (Cummins, 2008), (Creese et Blackledge 2010), (Kramsch & Steffensen, 2008).

(Aden, 2012, 268)

Quelques années plus tard, en 2014, Sandrine Eschenauer suggère le nom « translangageance » sur la base du « translangager » d'Aden. « La translangageance met en exergue la connaissance incorporée au fil de la construction identitaire des individus dans le temps, par l'expérience sensible de leurs langages et ceux des autres, dans l'espace partagé » (Eschenauer, 2014 : 8)

S'inspirant d'un côté de cet « espace d'interaction et de potentialisation » qu'Aden développe et de l'autre côté des pratiques qui empêchent la séparation des langues évoquées par García, nous considérons le *translanguaging* comme le produit d'un espace de médiation où des approches et stratégies linguistiques peuvent avoir lieu dans le but de faire disparaître la hiérarchie des langues et de cette façon favoriser leur apprentissage. La hiérarchie des langues est un frein à l'apprentissage des langues. Devoir parler une nouvelle langue, par exemple, la langue d'un pays d'accueil ou d'un pays de tradition colonisatrice, comme l'Angleterre ou la France), avec le bon accent (les indigènes diraient « sans accent... ») et sans commettre de faute à l'oral ou à l'écrit, par devoir de subordination et/ou par obéissance ou même par respect peut inhiber l'apprenant, transformer l'apprentissage en acte d'allégeance, développer des sentiments d'infériorité etc. Par conséquent, la non hiérarchisation des langues favorise l'apprentissage parce qu'elle empêche la création de ce sentiment d'infériorité face à une langue « dominante ». Selon Maturana et Varela, la notion de langue n'existe pas vraiment, mais au contraire ce que nous percevons comme langue c'est l'action continue de « langager ».

Dans un bref commentaire de l'essai de Newmeyer (1991) sur les origines de la langue, Becker (1991) a emprunté le terme *Languaging* au biologiste et neuroscientifique chilien Humberto Maturana et à son co-auteur Francesco Varela (Maturana et Varela 1980) et nous invite à penser qu'il n'existe pas de Langue, mais seulement un continuel *languaging*, une activité des êtres humains dans le monde (p.34).

(Li Wei, 2018, 16<sup>63</sup>)

---

<sup>63</sup> In a short commentary on Newmeyer's (1991) essay on the origins of language, Becker (1991) borrowed the term *Languaging* from the Chilean biologist and neuroscientist Humberto Maturana and his co-author Francesco Varela (Maturana and Varela 1980) and invites us to think that there is no such thing as Language, only continual *languaging*, an activity of human beings in the world (p.34). (Li Wei, 2018, 16)

-----

Pour recapituler, dans le premier chapitre du cadre conceptuel du *translanguaging*, nous avons présenté son évolution depuis 1980 en l’associant avec des idées, comme le bilinguisme, le *linguaging* et le *code-switching*. Le *translanguaging* a été ainsi connecté avec ces notions sous le prisme de sa relation avec la hiérarchisation des langues et par conséquent, des idéologies linguistiques. Finalement, la théorie de l’enaction de Maturana et Varela, avancée par Aden, a fait évoluer le concept du « langager » au « translangager ».

## CHAPITRE 2

### *Le translanguaging* dans l'enseignement

Le deuxième chapitre de la première partie de la thèse se penche sur le *translanguaging* et son rapport avec la démarche didactique qui se développe dans le cadre de l'enseignement et apprentissage des langues. Le rôle du *translanguaging* comme approche et/ou stratégie, sa mise en place par les enseignants et/ou les apprenants, les langues qui affectent son développement et les facteurs qui l'autorisent ou au contraire, l'interdisent sont analysés dans ce deuxième chapitre.

#### 1. La typologie du *translanguaging*

La séparation tripartite de Lewis, Jones et Baker présente le *translanguaging* comme une entité qui se distingue en i) *translanguaging* de classe, ii) *translanguaging* universel et iii) *translanguaging* neurolinguistique.

Ainsi, une classification dans l'utilisation du terme "translanguaging" peut être la suivante : (a) *Translanguaging* de classe (planifié et fortuit) avec un accent pédagogique ; (b) *Translanguaging* universel avec des aspects cognitifs, contextuels et culturels. Alors que le *Translanguaging* universel inclut la salle de classe comme un contexte parmi d'autres, retenir le "*translanguaging* en salle de classe" permet de discuter du style d'apprentissage et d'enseignement et de la planification des programmes. (c) Le *Translanguaging* neurolinguistique est un nouveau domaine qui étudie les modulations de l'activité cérébrale lorsque les deux langues sont activées, et qui est très prometteur pour l'avenir.

(Lewis et al., 2012, 650<sup>64</sup>)

En nous fondant sur cette classification, nous présentons le *translanguaging* d'un point de vue didactique et pédagogique. Le *translanguaging* a été au centre des débats concernant sa théorie et ses applications en classe.

L'utilisation du *translanguaging* dans l'éducation a suscité le plus d'intérêt, et pourtant le plus de désaccords. De nombreux éducateurs travaillant sur les questions d'éducation linguistique -

---

<sup>64</sup> Thus, a classification in the use of the term "translanguaging" may be : (a) Classroom Translanguaging (planned and serendipitous) with a pedagogic emphasis; (b) Universal Translanguaging with cognitive, contextual, and cultural aspects. While Universal Translanguaging includes the classroom as one context among many, retaining "classroom translanguaging" enables a discussion about learning and teaching style and curriculum planning. (c) Neurolinguistic Translanguaging is a new field that researches brain activity modulations when both languages are activated, and holds much for the future. (Lewis and al., 2012, 650)

le développement de langues supplémentaires pour tous, ainsi que de langues minoritaires - ont adopté la théorie et la pédagogie du *translanguaging*. D'autres éducateurs se lassent des travaux sur le *translanguaging*. Certains prétendent que la pédagogie du *translanguaging* accorde trop d'attention au bilinguisme des apprenants ; d'autres craignent qu'elle ne menace les dispositions diglossiques et la séparation des langues traditionnellement considérées comme nécessaires au maintien et au développement des langues.

(García et Vogel, 2017, 1<sup>65</sup>)

Le *translanguaging* fait partie des pratiques communicatives quotidiennes, qui trouvent leur place dans des milieux où les langues sont opprimées. Ainsi, une langue peut s'imposer à d'autres ; spécifiquement, une langue nationale peut s'imposer à des langues qui n'ont pas un statut officiel. La classe de langues constitue également un espace où des pratiques langagières monolingues, bilingues ou plurilingues sont mises en pratique par les enseignants et les apprenants. Dans ce cadre, nous allons examiner le *translanguaging* en classe de langues du côté de l'enseignant et de l'apprenant. Nous allons également présenter les types de *translanguaging* dans une classe d'apprentissage des langues ainsi que les facteurs qui favorisent ou au contraire découragent une telle approche. Enfin, nous allons essayer de présenter les avantages du *translanguaging* d'une part pour l'apprentissage des langues et d'autre part les bienfaits que cette approche et/ou stratégie pourrait avoir pour les apprenants et les enseignants.

Par « *translanguaging de classe* », nous entendons le résultat de la médiation linguistique et culturelle qui se produisent dans un espace où les enseignants et les apprenants interagissent à travers les langues et les cultures qui se croisent en classe ; pareillement, ce sont leurs savoirs des langues et des cultures qui interagissent pour aboutir à la fin à la production du sens. Ce sens, résultat du répertoire linguistique de l'apprenant et/ou de l'enseignant a des avantages tant du point de vue de la didactique que du point de vue de la pédagogie.

### **1.1. Le *translanguaging* comme approche et stratégie**

En didactique des langues-cultures, le mot « approche » décrit les conduites des enseignants et des apprenants autour de l'enseignement et apprentissage des langues et des

---

<sup>65</sup> *The use of translanguaging in education has created the most interest, and yet the most disagreement. Many educators working on issues of language education -the development of additional languages for all, as well as minoritized languages - have embraced translanguaging theory and pedagogy. Other educators are weary of the work on translanguaging. Some claim that translanguaging pedagogy pays too much attention to the students' bilingualism; other worry that it could threaten the diglossic arrangements and language separation traditionally posited as necessary for language maintenance and development.* (García and Vogel, 2017, 1)



cultures. Cuq aborde comme « **approches** », l'approche communicative, l'approche naturelle, l'approche relationnelle et l'approche systémique. Également, Puren présente l'approche par la grammaire, l'approche par la culture, l'approche par la communication et l'approche par l'action. De surcroît, Candelier inscrit le terme « **approches** » dans la perspective de la didactique du plurilinguisme. Il évoque quatre approches plurielles, l'approche interculturelle, la didactique intégrée des langues enseignées, l'intercompréhension et l'éveil aux langues.

La notion de « **la stratégie**<sup>66</sup> » a trouvé sa place en didactique des langues-cultures vers la décennie 1970. Depuis lors, nous apercevons plusieurs types de stratégies, comme les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives, les stratégies socio-affectives qui suivent la distinction qu'O'Malley et Chamot ont fait. Également, nous repérons les stratégies d'apprentissage, de communication et celles que Canale et Swain ont appelé comme stratégies de compensation faisant partie de « la compétence stratégique ». Spécifiquement, lorsque nous nous référons aux stratégies d'apprentissage, nous abordons des stratégies de lecture, de mémorisation, de compréhension et production orales, de compréhension et production écrites, etc. Notamment, l'idée de la stratégie comme d'ailleurs celle de l'approche ont évolué au fil du temps, lorsque la composition linguistique et culturelle de la classe a également changé. La Commission Européenne dans l'optique de promouvoir le multilinguisme et la diversité culturelle au sein de l'éducation en Europe aborde sa stratégie sur ce sujet :

Favoriser l'apprentissage des langues et le multilinguisme. Pouvoir parler différentes langues est une condition pour étudier et travailler à l'étranger, et découvrir pleinement la diversité culturelle de l'Europe. Cela permet aux apprenants et aux enseignants de bénéficier d'un véritable espace européen d'apprentissage. Valoriser et mobiliser le bagage linguistique des apprenants. Aider les enseignants à gérer la diversité linguistique et culturelle à l'école est un élément clé pour favoriser la qualité de l'éducation, notamment en remédiant aux lacunes persistantes en matière de compréhension de l'écrit. Une telle approche contribue également à améliorer les résultats scolaires des élèves et des jeunes issus de l'immigration.

(Commission Européenne, 2020, 6<sup>67</sup>)

---

<sup>66</sup> Il y a de nombreuses définitions et théories sur les stratégies d'apprentissage. En effet, le terme lui-même a souvent prêté à confusion. Dans la littérature anglo-saxonne, nous trouvons *techniques, tactics, potentially conscious plans, consciously employed operations, learning skills, basic skills, functional skills cognitive abilities, language processing strategies* ou encore *problem solving procedures* (Wenden 1987). (Janet, 1997, 12)

<sup>67</sup> *Fostering language learning and multilingualism. Being able to speak different languages is a condition for studying and working abroad, and fully discover Europe's cultural diversity. It enables learners and teachers to benefit from a genuine European learning space. Valuing and mobilising learners' linguistic backgrounds. – Supporting teachers in managing linguistic and cultural diversity in school is a key element of fostering quality*

Les approches et les stratégies acquièrent une place importante lorsqu'il est question du *translanguaging*. Pour sa mise en place, l'enseignant doit mener des démarches, à travers lesquelles il exploite les répertoires linguistiques des apprenants et favorise l'apprentissage de la langue cible. L'enseignant peut procéder à des étapes précises pour qu'il réussisse une telle approche. Le terme « approche » constitue une notion plus vaste qui englobe également les stratégies mises en place par les enseignants et les apprenants pour qu'ils fassent des actions translinguistiques à l'oral et à l'écrit. De surcroît, nous révélons les stratégies suivantes en relation avec le *translanguaging* : i) la stratégie de **lecture translinguistique**, ii) la stratégie de **médiation translinguistique**, iii) la stratégie de **médiation corporelle et artistique** des langues, iv) la stratégie de **réception translinguistique**, v) la stratégie de **production orale et/ou écrite translinguistique**. Dans un premier temps, nous entendons par stratégie de lecture translinguistique, l'utilisation des formes brèves de littérature d'où une approche bi-/plurilingue seront mises en place. La stratégie de médiation translinguistique comprend des moyens dont un enseignant peut profiter pour que ses apprenants reçoivent les messages transmis lors de cette démarche ; ainsi, nous distinguons i) un moyen de médiation de type translinguistique, à savoir le véhicule des codes linguistiques en échange et en négociation parmi eux pendant une action de *translanguaging* et ii) un moyen de médiation de type corporel et artistique à travers la langue. Par la suite, la stratégie de réception translinguistique est celle mobilisée par les enseignants et/ou les outils qu'ils utilisent afin d'activer les connaissances des apprenants en langues et en cultures suivant leur « **héritage linguistique** » et leur « **effet des langues** ». Par ailleurs, **la stratégie de production orale et/ou écrite translinguistique** est définie comme celle que les enseignants ou les apprenants produisent à l'écrit et à l'oral à travers leur « **vivre dans le *translanguaging*** » et la synergie du *translanguaging* avec des signes de **transculturel**, qui constituent également les vécus et les savoirs culturels des apprenants. Ces savoirs transculturels se transforment en transculturels, quand ils interagissent. Ainsi, du culturel nous passons à l'interculturel et enfin au transculturel.

Lorsque les enseignants et les apprenants font des actions de *translanguaging*, il n'y a pas de **vacuum (V)**. Par *vacuum*, nous définissons la non-présence du *translanguaging* et/ou du transculturel au sein d'une situation de communication et/ou une production écrite. Sinon, les répertoires des apprenants composés par l'héritage et l'effet des langues sont condamnés à

---

*in education, notably by redressing persistent deficiencies in reading literacy. Such an approach also supports increasing education outcomes of pupils and youth with a migrant background.* (European Commission, 2020, 6)

demeurer sans existence, inexplorés et inexploités ; au contraire, ce qui résulte d'une action de *translanguaging* en classe des langues est un produit final, un moment de forte interaction.

### 1.2. Le *translanguaging* : planifié et spontané, oral et écrit, limité et holistique

Le *translanguaging* peut provenir i) de l'enseignant, ii) de l'apprenant, iii) des deux. Il peut également être **planifié (CP)** ou **spontané (CS)** à l'**oral (O)** ou à l'**écrit (É)**. Par « **translanguaging spontané**<sup>68</sup> », nous définissons une pratique linguistique composée par le mélange de deux ou plusieurs codes linguistiques qui s'effectuent dans un moment de liberté d'expression des enseignants, des apprenants ou de deux à l'oral ou à l'écrit.

Une production langagière est qualifiée de spontanée quand elle est encodée et émise en temps réel, a au moins un débit normal, sans hésitations ou anacoluthes, sans aucune phrase de préparation préalable et sans aide de support prothétique quelconque (dictionnaire, etc.). Pour ces dernières raisons, la spontanéité est considérée comme plus caractéristique de l'oral que de l'écrit.

(Cuq, 2003, 223)

Quant à cette définition, l'**oral** est plus spontané que l'**écrit**. Dans le cadre des questionnements supplémentaires concernant le *translanguaging*, nous nous demandons si les apprenants se sentent plus libres à produire du discours à l'écrit qu'à l'oral. De l'autre côté, « **le translanguaging planifié** » constitue une approche et/ou une stratégie, en somme une démarche qui découle dans la plupart des cas de l'enseignant pour motiver les apprenants à utiliser tous leurs répertoires linguistiques. Nagy postule que le *translanguaging* peut se diviser en *translanguaging* spontané et en *translanguaging* pédagogique (Nagy, 2018 : 45). Elle ajoute que selon García et Li Wei (2014), Lewis et al. (2012), le *translanguaging* peut se produire de façon spontanée ou avoir une intention pédagogique. D'une part, le *translanguaging* spontané est utilisé par les apprenants tandis que le *translanguaging* pédagogique est développé par les enseignants comme stratégie. Selon notre perception de cette classification, les enseignants et les apprenants peuvent le produire de façon spontanée. Au contraire, seuls les enseignants peuvent faire du *translanguaging* de façon planifiée dans le but de mettre en œuvre une ou plusieurs finalités, comme i) l'intégration des apprenants allophones, ii) l'unité de la classe,

---

<sup>68</sup> Le *translanguaging* spontané fait référence à la réalité de l'usage multilingue dans des contextes naturels où les frontières entre les langues sont fluides et en constante évolution. Elle peut avoir lieu à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe. Dans la salle de classe, il peut avoir une valeur pédagogique, mais il n'a pas été planifié à l'avance comme une stratégie pédagogique. (Cenoz, 2017,77) [*Spontaneous translanguaging refers to the reality of multilingual usage in naturally occurring contexts where boundaries between languages are fluid and constantly shifting. It can take place both inside and outside the classroom. Inside the classroom, it can have pedagogical value but it has not been planned in advance as a pedagogical strategy.* (Cenoz, 2017,77)]

iii) le respect entre l’enseignant et les apprenants ou parmi les apprenants, iv) la création d’un esprit d’équipe et de solidarité, v) la valorisation des langues et des cultures, vi) la justice linguistique et culturelle avec plusieurs effets pour l’enseignant et les apprenants d’une classe. Également, García et Lin proposent deux types de *translanguaging* ; elles évoquent un « *translanguaging* fort<sup>69</sup> » et un « faible *translanguaging*<sup>70</sup> ». Elles abordent ainsi deux genres de *translanguaging*, celui<sup>71</sup> qui repose sur un système de langue et de grammaire à partir duquel les apprenants choisissent le signe qui leur convient ou dont ils ont besoin pour s’exprimer et d’autre part celui qui maintient les barrières de la langue en les adoucissant à travers la fluidité des signes linguistiques et met en place le chevauchement parmi différents systèmes linguistiques. Nagy pourtant soutient la mise en place d’un « faible *translanguaging* » :

la version faible du *translanguaging* dans le sens où, bien qu'elle considère les langues comme ayant des grammaires et des structures linguistiques distinctes, elle ne présuppose pas une frontière rigide entre les systèmes linguistiques mais les considère plutôt dans une fluidité et un chevauchement constants. Conformément au modèle dynamique du multilinguisme proposé par Jessner et Herdina (2002), la L1 et toutes les autres langues supplémentaires sont considérées comme ayant des limites floues et floues qui s'influencent mutuellement et constamment.

(ibid., 43)

Dans cette optique, nous avons adopté les termes « **translanguaging limité** » et « **translanguaging holistique** ». Cette classification repose sur celle de García et Lin, mais l’avance dans le sens où elle essaie d’indiquer le caractère restrictif – originaire des règles scolaires imposées – de production de sens uniquement à partir des langues enseignées. De l’autre côté, le « *translanguaging* holistique » repose sur la mise en place du répertoire des apprenants et/ou des enseignants, issu des langues qu’ils maîtrisent indépendamment de leur statut, dans le but d’accomplir des objectifs didactiques, communicatifs ou autres.

---

<sup>69</sup> *Strong translanguaging.*

<sup>70</sup> *Weak translanguaging.*

<sup>71</sup> *The strong version of translanguaging does not differentiate between languages, it rather talks about one language system and one grammar from which language speakers select the feature they need in their interactions. On the other hand, the weak version of translanguaging maintains the traditional language boundaries but advocates for the softening of these boundaries, focusing on the fluidity and overlap between different language systems. (Nagy, 2018, 43) [La version forte du translanguaging ne fait pas de différence entre les langues, elle parle plutôt d'un seul système linguistique et d'une seule grammaire à partir desquels les locuteurs choisissent les caractéristiques dont ils ont besoin dans leurs interactions. D'autre part, la version faible du translanguaging maintient les frontières traditionnelles entre les langues, mais plaide pour un assouplissement de ces frontières, en se concentrant sur la fluidité et le chevauchement entre les différents systèmes linguistiques. (Nagy, 2018, 43)].*

Une autre séparation du *translanguaging* est ajoutée par García et Lin en 2014 où elles ont divisé le *translanguaging* en *translanguaging* monodirectionnel et bidirectionnel, dépendant et indépendant.

En ce qui concerne la compétence linguistique des locuteurs engagés dans une activité de *translanguaging*, on peut faire une distinction entre le *translanguaging* monodirectionnel et bidirectionnel, ainsi qu'entre le *translanguaging* dépendant et indépendant. Les apprenants bilingues, qui se trouvent à différents stades du continuum bilingue, ont tendance à utiliser des stratégies de *translanguaging* à des fins différentes (García et Li Wei 2014). Les bilingues émergents qui ne maîtrisent pas une deuxième langue présentent souvent une forme dépendante de *translanguaging*, et dépendent donc fortement de leurs compétences linguistiques en L1. Cette forme de *translanguaging* est également un *translanguaging* à sens unique, où les apprenants utilisent leur langue dominante comme un dispositif d'échafaudage ainsi qu'une langue de pensée. En revanche, les locuteurs bilingues plus expérimentés qui ont une bonne maîtrise de la langue source et de la langue cible utilisent une forme plus indépendante de *translanguaging*. Ils ont tendance à afficher un modèle de *translanguaging* bidirectionnel, en étant capables de passer d'une langue à l'autre avec facilité, en fonction de la situation.

(ibid., 2018, 35<sup>72</sup>)

Les apprenants monolingues, bilingues ou plurilingues effectuent des actions de *translanguaging* dans la plupart des cas suivant une logique de l'emploi ou de non-emploi de leur L1 indépendamment (*translanguaging* spontané) ou dépendant (*translanguaging* planifié) de son statut au moment du *translanguaging*. Ainsi, un apprenant fait une action de *translanguaging* suivant sa L1 et d'autres codes qu'il possède possiblement des langues enseignées à l'école ou d'autres stimuli ou n'effectue pas des actions de *translanguaging*. Un apprenant bilingue ou plurilingue peut faire du *translanguaging* en reposant soit sur sa langue maternelle ou langue de maison qui peut coïncider avec la langue de scolarisation ou l'inverse soit sur tous ses répertoires linguistiques ou ne fait pas de *translanguaging*.

---

<sup>72</sup> *In relation to the language proficiency of the language speakers engaged in a translanguaging activity, a distinction can be made between one-way and two-way translanguaging as well as between dependent and independent translanguaging. Bilingual learners, finding themselves at various stages of the bilingual continuum, tend to use translanguaging strategies for different purposes (García and Li Wei 2014). Emergent bilinguals who lack proficiency in a second language often display a dependent form of translanguaging, and so they heavily depend on their linguistic skills in L1. This form of translanguaging is also a one-way translanguaging, where the language learners use their dominant language as a scaffolding device as well as a language of thought. By contrast, more experienced bilingual speakers who have a good proficiency in both the source and the target language use a more independent form of translanguaging. They tend to display a two-way translanguaging pattern, being able to switch between the languages with ease, according to the situation at hand. (Nagy, 2018, 35)*

Pourtant, la mise en place du *translanguaging* est le résultat de certains facteurs qui autorisent son apparition en classe. Il s'agit conséquemment d'un terme en relation avec les règles et les règlements imposés par l'école, par la société, etc. Ainsi, nous abordons les facteurs qui selon notre perception du terme constituent ceux qui favorisent ou défavorisent la présence du *translanguaging* en classe. Commençant par ces éléments, nous citons ainsi le rôle i) de la langue de scolarisation ou langue de l'école, ii) de la langue enseignée qui peut coïncider avec la langue de l'école ou prendre le rôle d'une langue étrangère, iii) de la langue maternelle ou de la maison<sup>73</sup>, iv) de l'enseignant et v) des normes scolaires. Reposant sur ces **facteurs**, nous essayerons de présenter comment ils agissent afin d'autoriser ou interdire une approche et/ou stratégie de *translanguaging* en classe des langues. Nous présentons ainsi i) **la langue**, ii) **les enseignants et les apprenants**, et iii) **les règles scolaires et éducatives** comme facteurs en rapport avec le *translanguaging*.

## 2. Le *translanguaging* et le facteur de la langue

Commençant par les actions des langues, toujours est-il qu'elles constituent un facteur prépondérant pour le *translanguaging* puisque c'est par les actions des langues que le *translanguaging* peut apparaître. Pourtant, le statut de chaque langue, résultat des perceptions sociales qui affectent aussi l'école renvoie à la hiérarchisation des langues, comme nous avons plusieurs fois indiqué dans le premier chapitre théorique de la thèse. Dans cette optique, les enseignants et les apprenants sont autorisés à utiliser des langues précises i) à l'école, ii) dans la classe, iii) dans la cour. Il se peut que, dans des écoles où les pratiques bilingues ou plurilingues sont plus répandues, cette règle ne soit pas si importante. De l'autre côté, malgré l'hétérogénéité linguistique de quelques écoles, ces règles deviennent fortes et déterminent le comportement linguistique non seulement des apprenants, mais aussi des enseignants. Elles les autorisent ainsi ou les empêchent à utiliser tout leur répertoire linguistique. En conséquence, la façon d'enseigner et apprendre une langue sont aussi affectées. Évidemment, le débat concerne les droits linguistiques des locuteurs, soit des apprenants et des enseignants.

Spécifiquement, la langue de scolarisation constitue un des éléments que les apprenants et les enseignants doivent utiliser pour qu'ils puissent communiquer et s'entendre. Reposant sur le constat du Conseil de l'Europe à propos de l'utilisation de la langue de scolarisation « il paraît difficile d'envisager l'enseignement de l'enseignement de

<sup>73</sup> Au bout du compte, la notion de langues de la maison (Fioux, 2001) peut constituer un moyen d'échapper à une terminologie peut-être trop rigide entre langue maternelle ou langue d'origine. Elle est efficace ici car elle se distingue de celle de langue de scolarisation (sans impliquer pour autant qu'il n'y aurait aucune intersection entre les langues de la maison et la langue de scolarisation). (Conseil de l'Europe, 2010, 18)

la langue de scolarisation indépendamment des autres langues (Coste, 2006 : 13), et en dehors d'une réflexion plus générale sur le plurilinguisme » (Conseil de l'Europe, 2010 : 18). Nous allons essayer d'explicitier le concept en relation avec le caractère absolu ou au contraire conciliant du terme selon les conditions. D'une part, la langue de scolarisation est importante puisqu'elle sert i) d'**outil** de communication d'un côté entre les enseignants et les apprenants et de l'autre côté entre les apprenants, ii) de **matière** enseignée et apprise, iii) de fondement de l'**identité** linguistique nationale et iv) de langue de **médiation**. Spécialement, ces quatre qualités lui attribuent une valeur significative ; la langue de scolarisation peut également devenir un outil de médiation lorsque les apprenants de classe n'ont pas les mêmes langues maternelles ou langues de maison. C'est dans ce cas où, selon l'intention de l'enseignant et les approches et stratégies qu'il met en place, que la langue de scolarisation peut avoir une fonction médiatrice. Ce constat peut être en vigueur si les apprenants dont les origines linguistiques sont différentes maîtrisent même la langue de scolarisation à un niveau débutant. Sinon, la langue de scolarisation peut devenir une entrave pour ces apprenants et ainsi perdre son statut de langue de médiation ainsi que sa valeur conciliatrice. Dans ce cas, la langue de l'école devient une langue puissante, de caractère absolu que les apprenants sont obligés d'apprendre sans disposer d'un filtre affectif, soit de l'émotion pour cette langue. Il est aussi à noter que la fonction de la langue de scolarisation en tant que pilier identitaire national des apprenants – même s'il est nécessaire pour le fonctionnement des sociétés – est à l'encontre d'un enseignement des langues égale et équitable.

Quant à la langue enseignée ou langue cible, elle est la langue ayant acquis un statut important à l'école, puisqu'elle se présente en tant que compétence nécessaire pour l'évolution scolaire, professionnelle et académique des apprenants, fait qui est vrai. Précisément, la langue cible peut renvoyer à la langue de l'école pouvant à son tour coïncider avec la langue de la maison ou être une langue étrangère. Dans les écoles européennes, les langues étrangères enseignées – sauf les langues de la maison – sont dans la plupart des cas les langues nommées, les langues européennes, comme l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol, l'italien, etc. À titre d'exemple, à l'école française, nous pouvons notamment enseigner et apprendre le français langue nationale ou officielle et des langues étrangères ou vivantes, comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le portugais, le chinois, mais aussi le latin et le grec à partir du collège.

Une langue vivante est enseignée une heure et demie par semaine aux élèves de l'école élémentaire. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de la République (8 juillet 2013) précise que : "Tout élève bénéficie, dès le début de sa

scolarité obligatoire, de l'enseignement d'une langue vivante étrangère" et que "L'enseignement de langue vivante sera désormais obligatoire dès le CP".

(Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2020)

Par ailleurs, au sein de l'école française les apprenants peuvent apprendre également des langues régionales françaises, comme le breton, l'occitan, etc. ainsi que des langues faisant partie du patrimoine linguistique des Français avec des langues qui se situent aux territoires françaises outre-mer.

Ce même article précise que l'enseignement de langue et culture régionales peut prendre deux formes : un enseignement de la langue et de la culture régionales et un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale. Cet enseignement s'applique au basque, au breton, au catalan, au corse, au créole, au gallo, à l'occitan-langue d'oc, aux langues régionales d'Alsace, aux langues régionales des pays mosellans, au tahitien, aux langues mélanésiennes (drehu, nengone, païci, aïje) ainsi qu'au wallisien et au futunien.

(Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales, 2017<sup>74</sup>)

À l'école grecque, le grec moderne constitue la langue d'enseignement et la langue nationale et officielle. Les langues étrangères enseignées sont l'anglais, le français et l'allemand. Le français et l'allemand sont considérés comme des langues importantes et prestigieuses en Grèce. D'un côté, le français constitue la langue de la culture, des idéaux et de grandes valeurs universelles avec une communauté française importante au pays et de l'autre côté, l'allemand est la langue de la réussite économique, mais aussi des stéréotypes issus de la 2<sup>nd</sup>e Guerre Mondiale, qui ont été aggravés pendant la crise économique depuis les années 2010. Malgré l'importance de ces deux langues, l'anglais garde une place dominante et est la langue la plus enseignée dans les écoles publiques et privées suivant le programme du Ministère de l'Éducation Nationale. Il est ainsi certain que le pays suit un enseignement des langues étrangères qui repose sur l'hégémonie surtout de l'anglais lui accordant le rôle de la lingua franca, langue qui pour autant est indispensable pour la communication internationale. Il est à ajouter que le grec ancien et le latin sont également enseignés à l'école grecque, même

---

<sup>74</sup> Lien consulté le 10/09/17 et disponible sur le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm>



si dernièrement nous constatons une diminution d'heures d'enseignement de ces deux matières<sup>75</sup>.

Reposant sur l'enseignement des langues dans les deux écoles, l'école française et l'école grecque, nous constatons que l'idée de la langue comme matière est une notion importante. Pour ce qui est de l'enseignement de la langue officielle, elle fonctionne comme outil de l'unité de chaque peuple, mais aussi parfois comme une entrave pour les apprenants dont la langue de la maison n'est pas la même, fait que nous avons mentionné (*supra*). L'enseignement des langues étrangères constitue déjà une ouverture en faisant ainsi preuve de la priorité du Conseil de l'Europe à propos de la promotion du plurilinguisme et de la pluriculturalité dans les pays de l'Europe. Les dirigeants des politiques linguistiques éducatives européennes doivent pourtant compter les degrés de plurilinguisme et de pluriculturalité reconnus dans les écoles de l'Europe et si ces deux concepts et la façon dont ils sont établis dans les écoles remplissent les besoins de tout le public scolaire. Est-ce que le plurilinguisme et la pluriculturalité concernent uniquement l'enseignement des langues étrangères considérées comme les plus prestigieuses? Les langues étrangères enseignées dans les écoles pourraient aussi être considérées comme étant soumises à un statut inégal non parce qu'elles sont moins importantes comme langues, mais parce qu'elles sont plus utilisées ou en raison des conventions sociétales, politiques, économiques, commerciales, etc.

Dans cette même optique de l'étude de la langue comme paramètre qui affecte le *translanguaging*, nous étudions la langue maternelle ou la langue de maison des apprenants dans des contextes scolaires où la pluralité linguistique peut être évidente ou au contraire peut être cachée. Notre intention n'étant pas de présenter la notion de la langue comme un concept rigide divisé en plusieurs catégories, nous allons utiliser les deux termes, à savoir celui de la langue maternelle et celui de la langue de maison. La langue maternelle est ainsi étudiée sous deux aspects ; premièrement du côté d'une langue qui se veut dominante et d'autre part du côté d'une langue conçue comme minoritaire. Notamment, un locuteur ne s'intéresse pas à ce type de catégorisation de langues, lorsqu'il utilise sa langue de maison dans n'importe quel contexte, sauf s'il ne maîtrise pas la langue du pays où il se trouve. Néanmoins, un apprenant qui subit l'élimination des signes de sa langue maternelle ou de sa langue de maison ou même

---

<sup>75</sup> Nombre d'heures dispensées pour le grec ancien au Lycée : 5h à la 1<sup>ère</sup> classe, 2h à la 2<sup>e</sup> classe, 9h à la filière des sciences humaines et sociales à la 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> classe. Nombre d'heures dispensées pour le latin au Lycée : 2h à la 2<sup>e</sup> classe. Ressource consultée 22/04/21 et disponible sur : [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education-23\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education-23_en)

l'abolition totale des savoirs qui appartiennent à cette langue peut apercevoir ce type de hiérarchisation de façon plutôt implicite. Ce processus peut aboutir à l'apprentissage d'une autre langue que l'apprenant doit acquérir et apprendre comme sa langue maternelle ; par ailleurs, une telle approche peut conduire à des conflits et à des comportements racistes ou xénophobes parmi les apprenants avec des conséquences néfastes. Les apprenants peuvent apprendre à aimer ou à haïr une langue qui leur est imposée. Les règles sont parfois si rigides qu'un apprenant peut aboutir à un oubli partiel ou même total de sa langue de maison. Dès lors, la langue maternelle peut devenir dominante ou minoritaire selon le contexte dans lequel se trouve l'apprenant.

Enfin, cette catégorisation des langues révélée par la hiérarchie qui existe parmi elles se trouve dans un état conflictuel avec le *translanguaging*. Le *translanguaging* est l'antonyme de la hiérarchisation des langues et c'est suivant ce concept dynamique en progression continue que la langue ne doit plus être conçue selon sa fonction initiale ; au contraire, ce qui semble nécessaire à étudier et comprendre est la façon dont les savoirs des langues que nous possédons pourraient être exploités en faveur de l'apprentissage de la langue cible, de la valorisation des langues et des cultures maternelles minoritaires ainsi que des effets positifs qu'un tel processus pourrait avoir pour la totalité du public scolaire.

### **2.1. Le *translanguaging* et le facteur de l'enseignant et de l'apprenant**

Sur ce même plan, l'enseignant constitue également un des facteurs qui permettent ou au contraire interdisent un possible *translanguaging*. Un **enseignant** peut agir dans le sens où il peut mettre en œuvre des approches plurielles pour sensibiliser ses apprenants à plusieurs langues et cultures indépendamment de leur statut. Un enseignant peut aussi utiliser plusieurs moyens pour valoriser ces approches ; il peut encore prévoir des stratégies pour favoriser l'apprentissage d'une seule langue à travers le recours à d'autres langues, comme des langues maternelles minoritaires ou des langues de maison des apprenants ; par ailleurs, un enseignant peut conduire ses apprenants à l'utilisation de tous leurs répertoires linguistiques. Le rôle de l'enseignant est ainsi déterminant pendant la démarche du *translanguaging*. Notamment, ce processus n'est pas facile, lorsqu'un enseignant est appelé à recourir à des codes linguistiques qu'il ne maîtrise pas. Pourtant, même une personne monolingue peut procéder à une telle approche. De plus, un enseignant doit laisser de côté sa peur ou même ses propres croyances.

Tout au long de la présentation de ces facteurs, **les apprenants** sont les protagonistes de la démarche qui s'effectuent d'une part pour qu'ils se sentent tous impliqués et valorisés pendant le cours et d'autre part pour qu'ils obtiennent de nouveaux savoirs qu'ils peuvent construire en faisant des actions de *translanguaging*. Pour ce faire, les apprenants doivent se sentir en sécurité ; par ailleurs, ils ne doivent éprouver de la peur, lorsqu'il est à s'exprimer ou faire preuve des sentiments de moquerie vis-à-vis des autres ; ils doivent se sentir à l'aise et libres à effectuer des actions de *translanguaging*. Un apprenant peut facilement faire des actions de *translanguaging* lorsqu'il se sent libre de le faire, mais il peut difficilement effectuer du *translanguaging* lorsque, d'une part, les représentations ou les stéréotypes et les règles de l'école apparaissent et, d'autre part, les représentations ou les stéréotypes et les règles de sa famille ou de la société surgissent.

## 2.2. Le *translanguaging* et le facteur des règles scolaires - des règles éducatives

Quant aux règles qui existent dans le cadre scolaire, il est à noter que les limites sont toujours nécessaires pour le fonctionnement non seulement d'un établissement scolaire, mais aussi de la société. Nous évoquons la notion de la règle en tant que paramètre qui surgit sous différents degrés. Dans le cadre de l'école, nous faisons face à plusieurs types de règles.

Premièrement, les règles imposées par **le Ministère de l'Éducation** conformément à **la Constitution** de chaque pays. Ensuite, dans le contexte européen, il y a toujours des règles imposées plutôt comme directives dans le cadre de l'enseignement scolaire issues d'une **politique éducative européenne commune** parmi les états-membres de l'Union ; après, il y a des normes et **des règlements** issus de l'école pour ce qui est de son fonctionnement, du fonctionnement de la classe, du comportement des enseignants et des apprenants ainsi que de la communauté scolaire.

Il y a des règles qui existent pour développer des projets, des innovations dans l'espace scolaire. Pourtant, comme la notion de limite est également importante pour l'application de ces règles, il faut essayer d'imposer des limites, à titre d'exemple à des règles qui sont trop strictes ; une règle stricte caractérisée parfois comme rigide pour plusieurs écoles suivant une certaine politique éducative linguistique pourrait se considérer celle de l'emploi de **la langue de scolarisation** dans des milieux scolaires qui sont plurilingues et pluriculturels, mais qui appliquent une optique de l'enseignement et apprentissage monolingue et monoculturelle.

Précisément, à partir de l'année 2020-2021, les écoles en Grèce doivent avoir un **règlement intérieur**<sup>76</sup> ; ce règlement postule que « L'école devra faire face à la mauvaise conduite des élèves. Son traitement répressif est l'ultime recours de l'école en tant que mesure pédagogique<sup>77</sup> ». La phrase « traitement répressif » ne pourrait jamais être conforme aux idéaux de la pédagogie, ainsi en aucun cas cette mesure ne pourrait être considérée comme une mesure pédagogique inspirée par les valeurs de l'éducation. Il est ainsi à constater qu'une règle peut prendre des dimensions extrêmes même au sein d'une école. D'ailleurs, c'est le rôle de l'enseignant et de la communauté scolaire de prévoir et empêcher des comportements extrêmes.

De l'autre côté, les écoles françaises possèdent également un règlement intérieur, qui diffère dans chaque école, comme c'est un document rédigé par « le directeur d'école, conformément au règlement type départemental. Il est examiné puis voté lors du conseil d'école » (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports : 2021<sup>78</sup>). Il est aussi évident que l'école française impose également « des réprimandes, des punitions et des mesures positives d'encouragement ».

Le règlement intérieur de l'école comporte un chapitre consacré à la discipline des élèves qui indique des réprimandes et des punitions de nature différente en fonction de l'âge de l'élève, ainsi que des mesures positives d'encouragement. Il précise notamment qu'à aucun moment un élève ne peut être laissé seul et sans surveillance. Il peut aussi prévoir des mesures de prévention et d'accompagnement.

(Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 2021)

Le règlement type départemental<sup>79</sup> de l'école française encadre le fonctionnement des écoles maternelles et écoles élémentaires, soit des écoles primaires par plusieurs articles que

---

<sup>76</sup> Règlement intérieur, Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes. Ressource consultée 25/03/21 et disponible

sur : [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A\\_%CE%92\\_491\\_21\\_%CE%A5%CE%91\\_13423\\_%CE%93%CE%944\\_4\\_2\\_21\\_%CE%95%CE%A3%CE%A9%CE%A4%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3\\_%CE%9A%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_491_21_%CE%A5%CE%91_13423_%CE%93%CE%944_4_2_21_%CE%95%CE%A3%CE%A9%CE%A4%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3_%CE%9A%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf)

<sup>77</sup> *Εσωτερικός Κανονισμός Ελληνικό Σχολείο, Άρθρο 2 : Τα σχολικά παραπτώματα θα αντιμετωπίζονται από το σχολείο, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και με γνώμονα την αρχή ότι η κατασταλτική αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων πρέπει να είναι η τελευταία επιλογή, χωρίς όμως να αποκλείεται ως παιδαγωγικό μέτρο.*

<sup>78</sup> Ressource consultée le 25/03/21 et disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/le-reglement-interieur-l-ecole-7751>

<sup>79</sup> Règlement type départemental, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Ressource consultée le 14/07/19 et disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo28/MENE1416234C.htm>

chaque établissement doit respecter. La diversité des langues et des cultures n'est pas précisée, mais nous pouvons repérer le bulletin<sup>80</sup> établi particulièrement pour la scolarisation des élèves allophones et nouvellement arrivés en France.

---

<sup>80</sup> Bulletin Officiel - Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Ressource consultée le 13/10/18 et disponible sur : [https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid\\_bo=61536](https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536)

-----

En guise de conclusion, dans le deuxième chapitre de la première partie de la thèse nous avons présenté la façon dont le *translanguaging* peut se développer dans l'espace scolaire. Approche et/ou stratégie, planifié et/ou spontané, à l'oral et/ou à l'écrit, il se développe dans les étapes de la démarche didactique et est lié avec la médiation linguistique, culturelle et corporelle. Ce type de médiation contribue au développement du *translanguaging* comme son produit de caractère translinguistique et transculturel. Les facteurs qui permettent ou empêchent le développement du *translanguaging* sont en rapport avec les langues, les enseignants et les apprenants, les règles scolaires et le cadre nomologique de l'enseignement.

## CHAPITRE 3

### **Le *translanguaging* de la théorie à la praxis : l'étude des concepts associés**

Le troisième chapitre de la première partie combine le côté théorique de la notion examinée avec son côté pratique, abordée par son lieu avec des concepts qui préoccupent la didactique des langues-cultures les dernières décennies. Ainsi, nous essayons de définir le *translanguaging* à travers ses similitudes et également, ses différences avec ces idées.

#### **1. Le *translanguaging* et son rapport avec des concepts de la didactique des langues-cultures**

Le *translanguaging* est une notion qui repose sur une théorie en constante évolution après sa recherche sur le terrain. Par « terrain » nous entendons tout espace où les pratiques linguistiques des locuteurs sont présentes. Précisément, un tel terrain est la classe de langues. Sauf la théorie déjà établie, son évolution continue et le terrain de la recherche du *translanguaging*, nous parcourons en même temps les concepts qui l'entourent. Quant à notre recherche bibliographique, la notion du *translanguaging* a évolué depuis les années 1980. Pendant ces années, surtout après la décennie 1990, nous constatons que l'idée des pratiques translinguistiques est toujours entourée d'autres termes avec lesquels soit elle se trouve en interaction soit elle n'a pas de véritable rapport. Après ce constat, nous allons aborder ces termes comme suit : i) **les approches singulières** et **les approches plurielles** qui résultent des idéologies monolingues et plurilingues, ii) **des systèmes** que nous percevons comme **intermédiaires**, soit **l'interlangue**, **la médiation** et **le langage** en association avec l'action du languaging, iii) **la langue**, v) **la culture** et enfin, vi) **la compétence**. Ces notions sont, comme nous le verrons, liées au *translanguaging*. Nous présentons également les sigles et les symboles de ces mêmes concepts utilisés dans les deux grilles d'observation de notre recherche.

##### **1.1. Les approches singulières et les approches plurielles**

Les approches singulières promeuvent l'utilisation d'une seule langue et culture alors que les approches plurielles favorisent l'utilisation de plusieurs.

Nous appelons approches plurielles des langues et des cultures des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs

(= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler « singulières » dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis communicatives se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l'enseignement.

(CARAP, 2012, 6<sup>81</sup>)

**Les approches singulières** sont celles, qui encouragent une approche monolingue et monoculturelle de l'enseignement et celles où les activités mises en place sont traditionnelles et ne nécessitent qu'un outil pour être appliquées. Dans ce cadre, nous indiquons les approches singulières par le symbole <-> pour révéler l'exclusion d'un élément constitutif de l'enseignement et apprentissage, notamment celui d'une ou plusieurs langues. Les approches singulières peuvent être appelées approches minoritaires, renforçant de cette façon leur caractère singulier et leur caractéristique principale : l'exclusion de plusieurs langues du processus didactique. Pourtant, il ne faut pas confondre cette distinction avec la signification de la langue minoritaire.

D'autre part, **les approches plurielles**, qui contribuent à la promotion du plurilinguisme et de la pluriculturalité en classe sont caractérisées par le symbole <+> pour indiquer la valeur ajoutée que portent l'exploitation du plurilinguisme et de la pluriculturalité pendant le cours. Les approches plurielles, notion employée par Michel Candelier et l'équipe du CARAP, constituent un terme qui a affecté la didactique des langues-cultures. Notamment, les recherches menées dans le domaine du plurilinguisme et du monolinguisme ont attiré l'attention des chercheurs. Le *translanguaging* est au-delà des approches plurielles. Il s'agit d'une démarche à l'opposé des approches singulières, très proche des approches plurielles et en même temps, d'une idée qui pourrait contribuer à développer une vision holistique de l'éducation. D'ailleurs, l'utilisation d'une seule langue et culture au sein d'une école composée d'apprenants bilingues ou plurilingues est considérée comme une approche minoritaire, dans le sens où une seule langue et une seule culture sont utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage. À la suite du Cadre<sup>82</sup> de Référence pour les Approches des Langues et des Cultures, elles sont quatre : i) l'approche interculturelle, ii) l'éveil aux langues, iii) l'intercompréhension entre les langues parentes et

<sup>81</sup> *Cadre de Référence pour les Approches des Langues et des Cultures*, Conseil de l'Europe, 2012. Ressource consultée le 20/03/18 et disponible sur : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>

<sup>82</sup> CARAP.



iv) la didactique intégrée des langues apprises.

Spécifiquement, commençant par **l'approche interculturelle**, elle constitue une approche comparative de deux ou plusieurs cultures dont l'enseignant et les apprenants profitent pour enseigner et apprendre la langue cible en s'ouvrant de cette façon à d'autres cultures. L'approche interculturelle ayant marqué la didactique des langues-cultures pendant plusieurs années est conçue comme un progrès surtout pour l'élimination des stéréotypes, des représentations, des positionnements<sup>83</sup> et des comportements racistes vis-à-vis d'une autre langue ou culture. Ainsi, Abdallah-Preteuille définit l'interculturel comme une « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle » (Kiyitsioglou-Vlachou, 2009 : 302). Suivant la définition d'Abdallah-Preteuille, l'interculturel est un tout qui conduit à l'interaction entre les deux cultures, qui marchent souvent en parallèle en classe et qui à travers cette interaction conduit les apprenants et les enseignants au respect commun et à la connaissance de l'Autre. L'exploitation de l'interculturel en classe est une démarche bénéfique pour l'enseignant et les apprenants qui, autrement, ont souvent recours à des stéréotypes lorsqu'il s'agit de se représenter ou de parler de l'autre font face à des notions, comme les stéréotypes, les représentations et les préjugés. Plusieurs travaux de recherche ont d'ailleurs exposé souligné la nécessité de l'intégration de cette approche au sein de l'éducation et de l'enseignement des langues étrangères à travers les curricula et les programmes d'enseignement en Europe. Sur le plan d'une optique de l'intégration de plusieurs cultures en classe des langues, l'interculturel constitue possiblement le précurseur de la notion de transculturel que nous allons aborder. (*infra*)

**L'éveil aux langues** concerne la sensibilisation et enfin l'exploitation des langues dont l'école « n'a pas ambition d'enseigner » sans exclure pour autant les langues de la maison, du monde, etc. de l'enseignement. Une telle approche sert d'activité pour un contact des langues efficace et une ouverture des apprenants au monde des langues enseignées ou non enseignées. Néanmoins, l'éveil aux langues constitue surtout le recours à plusieurs langues et cultures sans les faire interagir ; c'est sur ce point que se situe la différence entre le *translanguaging* et l'éveil aux langues.

Selon la définition qui a été donnée de l'éveil aux langues dans le cadre des projets européens qui ont permis de le développer plus

---

<sup>83</sup> Le positionnement pourrait traduire le terme *stance* selon Christine Hélot. Ressource consultée le 30/06/21 et disponible sur : « Conversation transatlantique et translangue » <https://vimeo.com/491090554>

largement (cf. en particulier les programmes Eulang et Janua Linguarum, Candelier 2003a et 2003b), il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la langue de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues « apprises ». Elle intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans n'en exclure aucune. Par le nombre important de langues sur lesquelles les élèves sont amenés à travailler – plusieurs dizaines, le plus souvent – l'éveil aux langues peut apparaître comme une approche plurielle « extrême ». Conçu principalement comme accueil des élèves dans la diversité des langues (et de leurs langues !) dès le début de la scolarité, comme vecteur d'une meilleure reconnaissance dans le contexte scolaire des langues « apportées » par les élèves allophones, comme une sorte de propédeutique développée à l'école primaire, il peut également être promu comme accompagnement des apprentissages linguistiques tout le long de la scolarité. Il convient de signaler encore que l'éveil aux langues se rattache explicitement au mouvement Language Awareness initié par E. Hawkins au Royaume-Uni pendant les années 1980 (cf. Hawkins, 1984 et James & Garret, 1992). Cependant, on considère que l'éveil aux langues constitue plutôt, aujourd'hui, un sous-ensemble de la perspective Language Awareness, qui donne lieu également à des travaux à orientation plus psycholinguistique que pédagogique, qui ne portent pas nécessairement sur la confrontation de l'apprenant à plusieurs langues. C'est pourquoi les promoteurs des programmes d'éveil aux langues ont préféré choisir un autre terme anglais pour désigner leur approche : *awakening to languages*.

(CARAP, 2012, 7)

Dès le début de cette thèse, nous avons étudié l'approche de **l'intercompréhension** ainsi que les similarités et divergences qu'elle aurait pu avoir avec le *translanguaging*.

Notion provenant de la dialectologie, l'intercompréhension y est traditionnellement utilisée pour établir le degré de similitude entre les langues et les variétés de langues. L'intercompréhension se réalise facilement de langues proches à langues proches et se fait de plus en plus complexe à mesure que la distance (géographique et/ou génétique) s'accroît. Plus récemment, en linguistique, l'intercompréhension désigne la faculté de se comprendre de deux locuteurs parlant chacun sa langue. En politique linguistique, cette option est envisagée comme une des formes possibles de communication entre les citoyens européens qui respecte la diversité linguistique. En didactique des langues, l'intercompréhension renvoie à une méthodologie d'enseignement et d'apprentissage qui s'appuie sur le développement de la capacité de comprendre d'autres langues en exploitant les similarités avec une ou des langues présentes dans le répertoire.

(Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Conseil de l'Europe, 2016, 56)

S'agissant d'une approche plurielle à travers des langues de la même famille, surtout destinée à des adultes, nous nous sommes demandée si les apprenants d'une classe étant originaires de contextes pluriels, notamment possédant des langues maternelles qui appartiennent des familles linguistiques différentes, pourraient profiter de cette approche. Ne se destinant pas aux langues des familles différentes, l'intercompréhension diffère du *translanguaging*, qui englobe les signes linguistiques des familles linguistiques en essayant de produire du sens à travers ces éléments. Le *translanguaging* se considère conséquemment comme une approche, stratégie ou autre qui valorise tout signe linguistique présent ou omniprésent ou même caché dans une classe soit appartenant dans la même famille de langue soit dans une famille de langue différente. Au contraire, l'intercompréhension pourrait fonctionner dans une classe lorsque les apprenants i) ont recours à des signes linguistiques transparents et ii) font appel à ce type de signes.

L'intercompréhension entre les langues parentes propose un travail parallèle sur deux ou plusieurs langues d'une même famille (langues romanes, germaniques, slaves, etc.), qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage. On tire parti des atouts les plus tangibles de l'appartenance à une même famille – ceux relatifs à la compréhension – qu'on cherche à cultiver systématiquement. Les bénéfices visés concernent principalement la capacité de compréhension, mais des effets positifs peuvent s'ensuivre pour l'expression. Depuis la seconde moitié des années 1990, on voit se développer des innovations de ce type pour des apprenants adultes (y compris étudiants universitaires), en France et dans d'autres pays de langue latine, mais aussi en Allemagne, ainsi que dans les pays scandinaves et slavophones. Beaucoup ont été soutenus au niveau européen (programmes de l'Union européenne). On retrouve de telles démarches dans certains matériaux d'éveil aux langues, mais les publics scolaires sont encore peu concernés par l'intercompréhension.

(CARAP, 2012, 7)

Néanmoins, l'intercompréhension est dernièrement considérée comme une démarche et stratégie pédagogique. En 2019, Reisner et Schwender argumentent sur la différence du *translanguaging* avec l'intercompréhension. Spécifiquement, ils postulent que

l'IC porte, entre autres, sur des activités cognitives (Jamet, 2010; Meissner et al., 2004) qui entraînent des processus d'acquisition de la compétence plurilingue de sorte que le répertoire linguistique soit élargi. Les stratégies du TL ne ciblent pas explicitement

l'acquisition des langues autres que celles du répertoire individuel. En général, le TL ne nous paraît pas mis en œuvre en tant que stratégie d'apprentissage d'autres langues comme il en est le cas de l'IC.

(Reisner et Schewender, 2020, 216)

Selon notre perception du *translanguaging*, il s'agit entre autres d'une stratégie d'apprentissage des langues et ne se limite pas à l'acquisition d'un seul répertoire de langue. De plus, sa mise en place exige une forte activité cognitive, qui s'appuie sur les fonctions du cerveau et c'est pour cette raison que le *translanguaging* doit être examiné plus profondément en association avec la neurolinguistique.

**La didactique intégrée ou de plurilinguisme**, la quatrième des approches plurielles est considérée comme celle qui repose sur l'enseignement de la langue de scolarisation en facilitant ainsi l'enseignement des langues étrangères enseignées dans les écoles. Selon le *Cadre de Référence pour les Approches des Langues et des Cultures*, elle est la plus connue parmi les autres.

La didactique intégrée des langues, qui est vraisemblablement la plus connue des trois, vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon «classique» les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoit des compétences partielles pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). C'est dans cette direction que militaient déjà les travaux de E. Roulet au tout début des années 1980 (Roulet, 1980). C'est aussi dans cette perspective que s'inscrivent aujourd'hui de nombreux travaux portant sur l'allemand après l'anglais en tant que langues étrangères (cf. les travaux portant sur les langues tertiaires, comme Neuner & Hufeisen, 2004).

(CARAP, 2012, 6)

La didactique du plurilinguisme est utile lorsque l'apprenant fait appel à sa première langue pour apprendre une autre. Dans ce type de démarche, nous pourrions inclure les pratiques ou les programmes de renforcement des langues maternelles des apprenants pour qu'ils puissent ensuite apprendre non seulement les langues étrangères mais aussi la langue de scolarisation, également considérée comme une langue étrangère pour quelques apprenants. Il faudrait par contre noter que la didactique intégrée est valable pour les langues d'enseignement dans une école. Une telle approche pourrait aussi avoir recours à une démarche de *Content Language*

*Integrated Learning* (CLIL)<sup>84</sup> ou EMILE en français. Le *translanguaging* est également associé à EMILE dans le cadre de deux programmes, qui ont eu lieu en Europe. Premièrement, TIE-CLIL<sup>85</sup> (*Translanguage in Europe*) depuis 1988 à 2002 et, ensuite, le projet de recherche Con-CLIL<sup>86</sup> de 2011 à 2014. La première initiative portait sur la formation des enseignants ; les résultats ont été révélateurs concernant l'utilisation de la première langue des apprenants. Spécifiquement, les enseignants parlaient dans une langue et les apprenants répondaient dans une autre à travers l'élaboration du matériel spécialisé selon la consigne donnée. Pourtant, le mot *translanguage*, qui constituait le titre du projet, n'a pas été expliqué après l'achèvement du programme. Pour ce qui est de la deuxième initiative, des recherches ont été effectuées en Autriche, au Canada, en Angleterre, en Finlande et en Espagne. Des extraits des disciplines, comme la Biologie, l'Histoire et la Technologie ont été utilisés dans le but d'étudier le discours dans deux langues à travers du matériel, qui portait à ces matières.

La relation de la didactique intégrée avec le *translanguaging* est claire. À la suite des curricula et syllabi suivis dans le cadre de l'Union Européenne pour l'enseignement et apprentissage des langues, les systèmes éducatifs nationaux se concentrent surtout sur l'enseignement et apprentissage des langues conformes aux exigences et statuts propres au monde occidental. De l'autre côté, une approche de *translanguaging* fait appel aux langues qu'un locuteur-apprenant peut avoir et ne se concentre en aucun cas exclusivement sur les curricula. Une approche du *translanguaging* soutient que l'enseignement et apprentissage d'une langue-culture en état de légitimité par l'État peut s'améliorer à travers le recours aux autres langues que le locuteur-apprenant possède.

Nombre de chercheurs dont plusieurs financés par le Conseil de l'Europe, mènent des recherches autour du plurilinguisme et de la pluriculturalité. Les approches plurielles proposées par les uns et par les autres indiquent l'importance de cette thématique sur plusieurs plans (politique, éducatif, etc.) Les référentiels en vigueur constituent des outils précieux pour

---

<sup>84</sup> L'EMILE fait référence à une approche qui fusionne le développement de matières et de langues (étrangères) dans des contextes éducatifs. L'EMILE est apparu en Europe dans les années 1990, en grande partie grâce à la promotion descendante des politiques éducatives et à des initiatives locales ascendantes (Dalton-Puffer 2008, 139). (Nikula et Moore, 2019, 237).

[CLIL refers to an approach which merges subject and (foreign) language development in educational contexts. CLIL emerged in Europe in the 1990s, instigated largely through top-down promotion by educational policy-making and through bottom-up localized initiatives (Dalton-Puffer 2008, 139). (Nikula and Moore, 2019, 237)]

<sup>85</sup> Ressource consultée le 12/10/21 et disponible sur : <https://www.tieclil.org/>

<sup>86</sup> Ressource consultée le 12/10/21 et disponible sur : <http://conclil.jyu.fi/>

la pratique de l'enseignement. Ils encouragent la compréhension et le respect mutuels entre enseignants et apprenants et proposent des éléments novateurs pour l'enseignement des langues.

Suivant les approches singulières et les approches plurielles, nous abordons **les systèmes intermédiaires**, précisément **l'interlangue**, la **médiation** et le **langage**, concepts pris en compte pour l'élaboration de deux grilles d'observation et la conduite de la recherche.

## 1.2. Les systèmes intermédiaires : l'interlangue, la médiation, le langage

### 1.2.1. L'interlangue

Il s'agit d'un mécanisme auquel les apprenants font appel par une sorte de « reflex raisonné » pour ainsi dire, pour pouvoir acquérir une langue et communiquer dans celle-ci à partir du bagage linguistique qu'ils possèdent déjà. Selon Selinker,

[...] nous concentrons notre attention analytique sur la seule donnée observable à laquelle nous pouvons relier les prédictions théoriques : les énoncés qui sont produits lorsque l'apprenant tente de dire des phrases d'une TL. Cet ensemble d'énoncés, pour la plupart des apprenants d'une seconde langue, n'est pas identique à l'ensemble correspondant hypothétique d'énoncés qui auraient été produits par un locuteur natif de la TL s'il avait tenté d'exprimer le même sens que l'apprenant. Puisque nous pouvons observer que ces deux ensembles d'énoncés ne sont pas identiques, alors, dans l'élaboration de constructions pertinentes pour une théorie de l'apprentissage d'une langue seconde, il serait tout à fait justifié d'émettre l'hypothèse, peut-être même contraint d'émettre l'hypothèse, de l'existence d'un système linguistique distinct basé sur la production observable qui résulte de la tentative de production d'une norme de la TL par un apprenant. Nous appellerons ce système linguistique "interlangue".

(Selinker, 1972, 213-214<sup>87</sup>)

Dans un contexte scolaire en pleine diversité linguistique et culturelle, l'interlangue peut se lier avec le *translanguaging*. Toutes les deux notions concernent l'utilisation des éléments des langues acquis et associés avec de nouveaux signes linguistiques. L'interlangue

---

<sup>87</sup> *Furthermore, we focus our analytical attention upon the only observable date to which we can relate theoretical predictions : the utterances which are produced when the learner attempts to say sentences of a TL. This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call 'interlanguage' (IL). (Selinker, 1972, 213-214)*

est ainsi utile au moment où le *translanguaging* est en train de se développer. D'ailleurs, elle contribue surtout implicitement au développement du *translanguaging* à travers plusieurs stimuli linguistiques et culturels qui se mettent en interaction lors du processus du *translanguaging*.

Le terme et la notion d'interlangue (issu de l'anglais *interlanguage*) proviennent de Selinker (1972), qui y voit une « une structure psychologique latente » qu'un adulte apprenant une langue étrangère activerait en phase de production. Cette structure, qui comporte des éléments linguistiques, constitutifs de l'interlangue, est elle-même le produit d'un schéma de processus : transfert de langue, transfert d'apprentissage, stratégies d'apprentissage de langue étrangère, surgénéralisation d'éléments linguistiques de la langue étrangère. Corder (1967) parle de « compétence transitoire », pour désigner le système de règles d'une langue X intériorisée par un locuteur-apprenant non natif de cette langue : le terme de compétence s'appuie là sur la distinction chomskyenne entre compétence et performance, et renvoie donc au système linguistique interne, individuel, d'un apprenant. Diverses autres dénominations ont été utilisées : compétence intermédiaire, système approché, lectes d'apprenants, etc.

(Cuq, 2003, 140)

Nous indiquons dans ce cas, l'interlangue comme un système intermédiaire dont profitent les apprenants et les enseignants implicitement pour enseigner, apprendre, s'exprimer, communiquer et produire du discours. Cette langue intermédiaire est aussi décrite comme une sorte de grammaire intériorisée qui résulte des compétences qu'un apprenant ou un enseignant possède depuis ses acquis de langue maternelle et d'autres langues qu'il maîtrise. Cette langue intermédiaire étant associée aux autres langues que l'apprenant a appris ou est en train d'apprendre peut conduire à des actions de *translanguaging*. Pourtant, cette grammaire intériorisée peut conduire aussi aux interférences et aux erreurs à travers les transferts des langues.

Au cours des dix dernières années, cependant, ce qui était auparavant considéré comme des erreurs, des interférences, de l'interlangue, une acquisition incomplète, inappropriée, est en train d'être retourné par de nombreux chercheurs, pour la plupart bilingues eux-mêmes, qui ont senti leurs pieds, leurs langues et leurs vies bouger d'une manière autre que les pas monolingues ou les pas verrouillés bilingues que les États-nations et les écoles prescrivent.

(García, 2019, 370<sup>88</sup>)

---

<sup>88</sup> *In the last ten years, however, what had been previously dismissed as errors, interference, interlanguage, incomplete acquisition, inappropriate, is being turned around by many scholars, mostly bilingual themselves, who*

Selon l'optique du *translanguaging*, il ne s'agit pas d'erreurs, mais du choix des apprenants d'utiliser tout leur répertoire. Suite à notre recherche bibliographique, les recherches menées pour explorer le champ de l'interlangue associée au *translanguaging* sont peu nombreux.. Pourquoi avons-nous alors choisi d'étudier l'interlangue ? C'est premièrement parce qu'elle peut servir de levier pour les apprenants bilingues ou plurilingues et de cette façon mobiliser leurs stimuli afin qu'ils puissent faire des actes de *translanguaging* en passant à travers des langues et des cultures qu'ils maîtrisent et qu'ils apprennent pour produire ensuite du sens par le biais de leur mélange. Entre autres et toujours en association avec le *translanguaging*, l'interlangue constitue un concept qui montre implicitement i) les acquis linguistiques d'un apprenant ou d'un enseignant, ii) l'attitude d'un apprenant ou d'un enseignant vis-à-vis d'une autre langue, iii) la façon de s'exprimer à l'écrit ou à l'oral à travers les acquis linguistiques d'un apprenant ou d'un enseignant dans la langue qu'il apprend, iv) la façon dont cette interlangue est utilisée tant pour l'apprenant que pour l'enseignant en faveur ou au détriment d'un apprentissage ou enseignement efficace des langues.

### 1.2.2. La médiation

La notion de la médiation linguistique et culturelle étant très présente dans la réflexion/les publications des didacticiens et pédagogues au cours de ces dix dernières années, constitue une idée qui intéresse plusieurs autres disciplines, comme le droit, les finances et le commerce, la santé, la culture, l'administration, les sports, etc. Une difficulté qui pointe très souvent renvoie au besoin de médiation. Selon Joelle Aden, la médiation linguistique

est à la fois le produit (le sens émergent), le moyen (catalyseur) et le résultat (la réussite de l'interaction) et prend des formes variées, écrite, orale, non verbales, multimodales selon les interlangues des sujets en interaction.

(Aden, 2012, 270)

Les enseignants et/ou les apprenants prennent souvent le rôle du médiateur ; c'est ainsi qu'ils essaient de résoudre des conflits ou des problèmes qui surgissent explicitement ou implicitement. L'action de la médiation constitue un processus raisonné et spécifique à chaque situation faisant appel à plusieurs modes par le biais desquels les problèmes et les conflits qui se présentent chaque fois peuvent se résoudre.

---

*have felt their feet, tongues, and lives move in ways other than the monolingual steps or bilingual lock-steps that nation-states and schools prescribe.* (García, 2019, 370)



Le mot médiation a fait ce long chemin : identifié dès le XIII<sup>e</sup> siècle pour désigner une intervention humaine entre deux parties, il vient du verbe latin *mediare* « être au milieu ». Dans son acception contemporaine, il s'applique à la fonction d'intermédiaire, notamment dans des emplois didactiques<sup>1</sup>, mais de façon plus complexe, ce mot suggère à la fois un état sans milieu, sans intermédiaire, ni dans le temps, ni dans l'espace (Trocmé-Fabre, 1994), un couplage structurel (Varela, 1989) ou encore un espace de potentialisation (Aden, 2009a) et d'actualisation de la connaissance.

(ibid., 267-268)

Plusieurs chercheurs se sont occupés de la notion de la médiation dans l'enseignement ; la médiation est apparue comme une nécessité à partir du moment où des populations de différentes langues et cultures ont intégré le contexte scolaire, des problèmes de socialisation et des problèmes de différenciation des apprenants ont à leur tour surgi aux écoles. Le rôle de la médiation dans les milieux scolaires n'est pas seulement d'apaiser les tensions ; elle a d'autres fonctions ; elle peut être manifestée à travers différents outils.

La médiation liée au *translanguaging* c'est elle qui observe et trace les divergences linguistiques et culturelles entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant. La médiation fait partie des approches dans le sens où elle promeut la résolution des problèmes qui émergent à cause de la non acceptation de la diversité linguistique et culturelle des apprenants et dans certains contextes des enseignants aussi. Notons que cette médiation n'est pas seulement évidente dans des écoles publiques ; elle peut se présenter dans des écoles privées et même dans des écoles où des apprenants et enseignants bilingues essaient de trouver leur place à l'école, en classe, à la cour, etc. Une telle approche est évidente de façon planifiée, quand des programmes ou des initiatives de médiation se mettent en place dans les écoles par la formation des équipes d'enseignants et d'apprenants ou de façon spontanée, quand un apprenant aide son camarade de classe à comprendre la langue de scolarisation par l'utilisation d'une autre qui leur est commune, comme une langue étrangère enseignée à l'école ou à travers des gestes et des expressions de son corps.

Les participants au processus de médiation peuvent effectuer des actions de *translanguaging*. Plusieurs sont ceux qui affirment que le *translanguaging* constitue un type de médiation linguistique, d'autres parlent du résultat de ce processus. La médiation constitue le processus où les apprenants et les enseignants peuvent se libérer, dévoiler leurs acquis linguistiques et ainsi procéder par la suite à des actions de *translanguaging*. Spécifiquement, les apprenants peuvent parler dans leur propre langue même si celle-ci n'est pas bien classée

dans la hiérarchie des langues du pays d'accueil la condition nécessaire pour un *translanguaging* c'est la liberté offerte aux apprenants et aux enseignants par la médiation. Le *translanguaging* est ainsi « le produit (le sens émergent) » qu'Aden explicite. (*supra*) Aden a étudié les concepts de médiation et du *translanguaging* dans plusieurs de ses travaux. Dans ce cadre, nous avons consulté sa bibliographie, ses ouvrages et articles dédiés aux deux notions, nous avons suivi ses séminaires et des colloques où elle a participé. En essayant d'explicitier la notion de la médiation et sa relation avec le *translanguaging*, nous avons interviewé Aden en 2015 à l'Université du Mans. Il s'agissait d'un entretien ayant duré à peu près plus de trois heures et qui portait sur le « translangager », la médiation et tout autre concept autour de la pluralité linguistique et culturelle. Pour ce qui est alors de la médiation et de sa relation avec le *translanguaging*, nous citons le propos d'Aden : « Elle s'occupe de la transformation, du transfert. Elle s'associe directement au concept de l'énaction de Francisco Varela. Il faut pourtant mentionner qu'elle est absente du CECR et que nous devrions l'étudier à travers « l'approche naturelle » de Krashen. Il ne faut pas bloquer les médiations ». Aden renvoie plusieurs fois aux travaux de Varela et Maturana. Dans l'un de ses plus récents articles, elle écrit :

Dans une approche enactive de l'enseignement, les dispositifs valorisent nécessairement les langues des familles en tant qu'elles sont ontologiques, donc indissociable de la manière d'apprendre des élèves. S'inspirant également de la notion de *linguaging* proposée par Maturana et Varela (1994), Ofelia García s'intéresse plus particulièrement à „l'organisation autopoïétique du *linguaging* dans les interactions sociales “ d'un point de vue sociopolitique (García 2014: 203). Bien que notre approche vise aussi une transformation des représentations sociales des langues, nous nous focalisons, pour notre part, sur les aspects cognitifs qui constituent un des „niveaux d'émergence spécifiques“ (Varela 2002: 175). En effet, Varela considérait que l'une des grandes erreurs est de confondre les niveaux d'organisation. Ainsi l'autopoïèse décrit-elle le fonctionnement du niveau d'organisation cellulaire. Mais le système immunitaire, le cerveau, l'organisme humain ne sont pas autopoïétiques. Ils possèdent d'autres caractéristiques d'organisation qui permettent leur émergence (Varela 2002: 175).

Nous nous focalisons donc sur l'organisation cognitive dans une conception holistique, incorporée et dynamique du *translanguaging* qui „dépend d'un monde inséparable de nos corps, de nos langages et de nos histoires culturelles – en d'autres termes, de notre corporéité“ (Varela 2002 : 210).

(Aden et Eschenauer, 2020, 180-181<sup>89</sup>)

Après cette analyse de la médiation, nous nous positionnons pour une recherche qui considère la médiation linguistique comme le processus intermédiaire qui pourrait aboutir – selon les conditions nécessaires – au *translanguaging*. De ce point de vue, la médiation linguistique et culturelle est le début ou le tremplin d'une démarche ou d'une action qui peut aboutir au résultat d'une action translinguistique et transculturelle lors de l'enseignement-apprentissage des langues. Selon nous, toutes les deux notions sont importantes et complémentaires l'une de l'autre. Sans la médiation linguistique, le *translanguaging* serait impossible. Pourtant, il faut avouer que la médiation n'aboutit pas toujours à un *translanguaging*. Dans cette optique et à la suite des résultats de cette enquête, il convient de considérer l'interaction entre *translanguaging* et médiation.

### 1.2.3. La médiation et le *translanguaging* dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*

La médiation fait partie des référentiels, comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Elle a en effet été intégrée dans les deux versions du CECR. Particulièrement, la version du 2001<sup>90</sup> incluait la médiation de façon schématique avec quarante-deux références. Dans le volume complémentaire de 2018<sup>91</sup>, la présence de la médiation est plus marquée et explicitée avec deux-cent quatre-vingt-douze citations. Il est clair que l'importance de la médiation a augmenté au fil du temps, fait qui est évident à travers les deux référentiels. Pourtant, seulement quatre références évoquent le concept du *translanguaging*, fait qui indique possiblement la non-compréhension du concept et de son

---

<sup>89</sup> Varela argues that language and thought are both the result and the means of 'a structural coupling' between brain, body and environment. Within his enaction paradigm, language and thought (consciousness) emerge in action from the 'embodied body', or to put it differently, what he calls the mind 'is nothing but the moving body' (2002 :174). However, we feel the word 'enaction' does not sufficiently reflect the complexity it covers. Varela explains this word choice by saying : We propose as a name the term enactive to emphasise the growing conviction that cognition is not a representation of a pre-given world by a pre-given mind but is rather the enactment of a world and a mind on the basis of a history of a variety of actions that a being in the world performs'. (Varela et al., 1993 : 9) Within embodiment theories, Varela asserts that our knowledge does not reflect a pre-existing world, but that through action and language we co-determine our environment as much as our environment co-determines us. We are therefore part of a holistic, embedded and dynamic conception of knowledge which 'depends on a world that is inseparable from our bodies, language and cultural histories - in other words from our corporeality' (Varela, 2002 : 210). (Aden and Eschenauer, 2020, 2)

<sup>90</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Conseil de l'Europe, consulté le 07/01/14 et disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

<sup>91</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018, Conseil de l'Europe, consulté le 01/02/19 et disponible sur : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

importance, la non-compréhension de sa relation avec la médiation linguistique et culturelle, la persistance des politiques éducatives et linguistiques européennes sur un enseignement des langues plurilingue et pluriculturel. Le *translanguaging* est ainsi mentionné dans le CECR en tant que concept synonyme du plurilinguisme. Commençant par la version du 2001, la première référence à la médiation et au médiateur est citée, comme suit à la partie où le Conseil de l'Europe a voulu définir la notion du plurilinguisme :

Bien au-delà, l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. Ceux qui ont une connaissance, même faible, peuvent aider ceux qui n'en ont aucune à communiquer par la médiation entre individus qui n'ont aucune langue en commun. En l'absence d'un médiateur, ces personnes peuvent toutefois parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur outillage langagier, en essayant des expressions possibles en différents dialectes ou langues, en exploitant le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.) et en simplifiant radicalement leur usage de la langue.

(CECR, 2001, 11)

Suivant cette première référence, la médiation est une sorte d'aide qui s'effectue à travers un médiateur ; toutefois, d'autres types de médiation sont cités, à titre d'exemple les signes paraverbaux, comme la gestuelle, la mimique, le kinesthésique, etc. La médiation est également évidente par l'utilisation du répertoire linguistique des locuteurs. La médiation peut se réaliser par le biais des activités langagières, des tâches, des stratégies observées pendant les étapes de la réception, de la production et de l'interaction et à travers plusieurs modes, comme un texte, surtout un texte multimodal. L'évolution entre 2001, 2018 et 2020 où nous

avons la version définitive et complémentaire du CECR 2001 en anglais<sup>92</sup> est évidente. Lors du CECR de 2018, nous constatons pour la première fois des descripteurs<sup>93</sup> pour la médiation ainsi qu'une séparation claire du concept en catégories, soit la médiation de la communication, la médiation des textes, la médiation des concepts. Pour ce qui est des stratégies de communication langagière, la médiation occupe sa place en accompagnant la réception, la production et l'interaction. Impressionnant est le profil<sup>94</sup> de la compétence plurilingue qui comprend les catégories habituelles, comme la compréhension de l'oral, la production orale, la production écrite, mais aussi l'interaction orale et écrite ainsi que la médiation. Dans le nouveau volume, un résumé concernant les modifications aux descripteurs du CECR inclut aussi la médiation. Il est évident que le Volume complémentaire du CECR accorde une grande importance au concept de la médiation et de son utilisation de façon appliquée en classe en tant qu'activité et stratégie et comme partie intégrante de la compétence plurilingue et pluriculturelle.

#### 1.2.4. La médiation et le langage

Le langage est un système de signes qui produisent du discours et qui se réalise par l'action des langues et/ou du corps. Son action renvoie à plusieurs disciplines. Nous citons ainsi le langage des mathématiques, de la biologie, de la littérature, de l'informatique, des arts, etc.

Pour ma part, j'ai fait le choix de l'enaction (Varela, 1993) qui relie ces principes en «un paradigme de la connaissance dans lequel le langage (ou plus précisément l'acte de langager) tient une place centrale, car il constitue la sève qui nous relie aux autres, à la connaissance du monde et à la connaissance de soi» (Aden, 2017: 21). L'approche enactive emprunte à la fois aux théories biologiques des systèmes autonomes, aux théories de la cognition incarnée (la connaissance émerge du couplage structurel et de la plasticité neuronale) et au courant philosophique de la phénoménologie.

---

<sup>92</sup> CEFR. Ressource consultée le 28/11/20 et disponible sur : <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

<sup>93</sup> Tableau 1 – Base macro-fonctionnelle des catégories du CECR pour les activités langagières communicatives. Ressource consultée le 28/11/20 et disponible sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018, 31 : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

<sup>94</sup> Profil de compétence plurilingue comprenant moins de catégories. Ressource consultée le 28/11/20 et disponible sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018, 40 : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

(Aden, 2017, 17)

Le langage constitue alors une action de langue ou d'expression corporelle, artistique, etc. Dans ce contexte, le verbe « langager » décrit une action qui nous met dans la langue et nous amène non seulement à l'utilisation de cette langue, mais aussi au processus de vivre dans cette langue. Particulièrement, le « langager » constitue l'action qu'un locuteur fait lorsqu'il parle ou qu'il s'exprime par des gestes ou d'autres façons. À titre d'exemple, lorsqu'une personne fait des calculs, elle fait également des actions de « langager », comme elle s'exprime à travers la langue des mathématiques ; par la suite, un apprenant qui écoute une chanson et qui chante ensuite la chanson en s'exprimant de façon enthousiaste par des gestes, etc., il fait des actions de « langager ».

Dans cette thèse, nous étudions la notion du « langager » dans le sens de Maturana et Varela, évolué par Aden (*infra*<sup>95</sup>) ; précisément, nous considérons que le « langager » est une action de langue qui contribue à ce que le locuteur vive dans cette action et interagisse avec d'autres personnes ; évidemment, il s'agit également d'autres façons de s'exprimer (recours à une fonction corporelle et artistique), marque qui contribue à sa socialisation. Pour aller encore plus loin, mais toujours dans le contexte de Maturana, Varela et d'Aden, toute discipline et tout domaine à travers lesquels nous pouvons produire du discours contribuent à la mise en place des actions de « langager ». Une action de « langager » peut par la suite se transformer, passer au-delà d'une simple action de « langager », devenir ainsi un « translangager » ; un processus compliqué par le biais des plusieurs actions de « langager » qui se produisent par l'interaction de signes des langues, des cultures, par des gestes, par des expressions qui peuvent créer du sens.

« langager » signifie que le sens, que nous faisons émerger, constitue une partie de nous-mêmes et construit en partie l'environnement dans lequel nous agissons. Par le langage, nous nous co-déterminons avec les autres. Considérer l'acte de langager nous invite à nous situer bien en amont de l'analyse des langues, non pas qu'il ne faille pas les analyser pour les comprendre ou les apprendre, mais il nous faut retourner inlassablement à ce qu'Hélène Trocmé-Fabre appelle le Langage du Vivant (2013) et comprendre comme le rappelait Bourdieu (1982) que « mettre un mot pour un autre, c'est changer la vision du monde social, et par là, contribuer à le transformer ». Cette transformation de l'environnement modifie en retour la réalité pour les hommes. Cela confirme le poids du social dans la dérive de notre espèce et nous appelle à ne pas nous satisfaire du monde tel que nous le faisons émerger sans le questionner.

---

<sup>95</sup> P. 45

(ibid, 7-8)

Un locuteur qui possède un répertoire linguistique bilingue ou pluriel à côté de ses expériences culturelles est capable d'effectuer des actions de « langager » quand les conditions le lui permettent. Pareillement, un apprenant ou un enseignant peut produire des actions de « langager » et vivre dans son répertoire linguistique et ses expériences culturelles. Nous considérons l'action de langager comme composante de l'action de « translanguager ».

De façon plus précise et après la bibliographie autour du terme, le langage peut se séparer en i) Signes verbaux (**Sv**), ii) Langage du corps (**Lc**), iii) Signes paraverbaux (**Sp**), iv) Langage des disciplines (**LD**), comme le langage des arts (**LArt**), le langage des technologies (**LTIC**), le langage de la littérature (**LLIT**), le langage des sciences (**LSC**), v) le Langage qui renvoie à la langue elle-même, soit le Métalangage (**LMét**) et vi) Mots Images Émotives (**MIÉ**). Nous définissons les **Mots Images Émotives (MIÉ)** comme des mots de valeur émotive qu'un locuteur utilise renvoyant ainsi à des images mentales d'ordre affectif. Nous voulons ainsi indiquer qu'une image n'étant pas intégrée dans un livre, une méthode d'enseignement, etc. mais qui est créée suite à des processus cérébraux, constitue un amalgame de toutes nos ressources linguistiques accompagnées par les sentiments. Il est ainsi à nous demander si une telle action pourrait constituer une action de *translanguaging* de type possiblement neurolinguistique et affectif en même temps. Ensuite, les **signes verbaux (Sv)** constituent une composante du langage. D'après le fameux modèle « Speaking » de Hymes, tant les signes verbaux (**Sv**) que les **signes paraverbaux (Sp)** constituent des moyens de communication. Ainsi, il s'agit des codes du discours prononcés à travers des actes de parole et des codes d'ordre corporel **Langage du corps (Lc)**.

### 1.2.5. La langue

Le *translanguaging* repose sur la langue qui peut ainsi avoir plusieurs facettes et se fonctionner de manière spécifique selon le contexte. Elle peut être séparée en langue i) dominante (**LD**), ii) dominée (**ld**) ou minoritaire (**lmin**), iii) maternelle dominante (**LMD**), iv) maternelle minoritaire (**lmm**), v) de la maison (**lm**), vi) de scolarisation (**LSC**) ou de l'école (**LÉ**), vii) vivante (**LV**) ou étrangère (**Létr**), viii) source (**ls**), ix) cible (**lc**), x) de médiation (**lméd**), xi) supérieure (**LS**), xii) inférieure (**li**), xiii) régionale (**lrég**), xiv) interlangue (**LI**), xv) première (**Lp**), xvi) seconde (**Ls**), xvii) variétés, idiolectes, etc. (**Lvar**).

Une telle catégorisation peut paraître rigide étant donné que chaque catégorie renvoie à des sujets parlants. Le but de la présentation de ces dénominations et leur utilisation tout au

long de la thèse est d'indiquer la hiérarchisation des langues ayant envahi le monde de l'éducation. Spécialement, lorsque nous évoquons une langue **dominante**, nous la considérons comme la plus utilisée et promue dans une classe. Ensuite, la langue **dominée** constitue une langue qui existe, mais qui a une place inférieure que celle de la langue dominante. Cette catégorie de langue peut aussi coïncider avec une autre. La langue **maternelle dominante** constitue une langue, celle de la maison dominant aussi le contexte scolaire. Au contraire, la langue **maternelle dominée** ou **minoritaire** ou **langue de maison**, est cette langue qui se présente comme ressource linguistique chez les apprenants. Elle peut parfois rester « cachée », invisible ou peu prononcée. De plus, la langue de scolarisation ou langue de l'école est celle qui est utilisée à l'école.

Les langues **vivantes** ou langues **étrangères** sont celles étant enseignées et considérées comme langues étrangères pour les apprenants avant de les apprendre. Il y a évidemment des critères à propos de la mise en place de ces langues à l'enseignement, critères imposés surtout par les Ministères de l'Éducation et qui à leur tour peuvent aussi renforcer cette idée de hiérarchisation des langues. Une distinction purement didactique concernant les langues est celle de la langue **cible** et de la langue **source** ; ainsi, une langue cible est celle que nous voulons apprendre et une langue source est celle qui sert de support à l'apprentissage de la langue cible, soit notre héritage linguistique, notre grammaire intériorisée, notre **interlangue**. La langue **de médiation** constitue un type de langue que nous utilisons quand nous nous trouvons dans un contexte où nous ne pouvons pas utiliser notre langue maternelle et nous ne connaissons la langue dominante non plus ; ainsi, nous choisissons d'utiliser une langue de survie, une langue qui nous aide à communiquer. Suite aux conventions sociales, une langue peut se distinguer en langue supérieure et langue inférieure renforçant ainsi l'argument de l'existence des langues étant hégémoniques, comme d'ailleurs il y en a des pays et des nations étant considérés comme plus puissants que d'autres. L'existence d'une telle distinction est aussi à chercher dans le contexte scolaire.

La langue nous intéresse spécialement comme une composante i) grâce à laquelle nous pouvons produire du discours, ii) à travers laquelle nous pouvons communiquer, iii) qui peut évoluer et par conséquent se transformer et transformer également l'éducation et précisément l'enseignement des langues quand des différentes conditions le permettent. Elle nous intéresse en tant que système holistique, c'est-à-dire une notion composée de plusieurs variantes fonctionnant comme entité. Cette entité est établie selon des conditions, comme i) le contexte où elle est utilisée, ii) le profil des locuteurs qui l'utilisent, iii) la raison pour laquelle ils



l'utilisent, iv) les conditions particulières, comme le contexte socio-politique ou socio-économique pouvant déterminer les fonctions de cette langue, v) la nature de la langue. Également, nous nous sommes intéressée à l'examen de la langue, comme une structure qui dépasse les limites d'une langue nationale, comme un système qui se concentre aux éléments, qui unissent les langues jusqu'à présent séparées et hiérarchisées par les conventions sociales et politiques construites au fil du temps. Nous étudions la langue comme une entité hybride ou fluide, par conséquent, comme un ensemble dont l'utilisation conduit le locuteur à profiter de des possibilités que son répertoire linguistique lui offre. Nous examinons plus particulièrement la langue d'un point de vue de décolonisation ; nous passons alors des langues nationales aux langues ayant un statut égal, qui ne constituent pas des possessions ou des appartenances d'un pays, etc. et ne catégorisant pas les hommes en leur attribuant des qualités qui semblent supérieures pour quelques-uns et inférieures pour quelques autres.

Les idéologies linguistiques structuralistes développées pendant les périodes coloniales et modernistes ont été dominantes dans l'étude des langues. Ces idéologies privilégient les notions d'Europe occidentale de "une langue, un peuple" et renforcent le pouvoir des langues nommées approuvées par l'État (Makoni & Pennycook, 2007).

(Vogel et García, 2017, 1<sup>96</sup>)

Nous insistons ainsi à l'étude de la langue comme véhicule de plusieurs langages, qui par leur production de sens translinguistique, parviennent à donner lieu à la communication. Ce type de communication ou production pourrait conduire au développement d'une **compétence translangagière**<sup>97</sup> chez l'apprenant et l'enseignant lors de l'apprentissage et enseignement d'une langue. Il s'agit par conséquent non seulement de la didactique des langues-cultures, mais aussi d'une pédagogie qui se développe en ayant comme but de transformer les idées des gens à propos de l'enseignement des langues et des mentalités stéréotypées qui existent autour des pratiques et théories linguistiques qui dominent l'école pendant des siècles.

En tant que pratique pédagogique, le *translanguaging* exploite la fluidité du langage des apprenants de manière à approfondir leur engagement et leur compréhension de contenus et de textes complexes. En outre, la pédagogie du *translanguaging* développe

---

<sup>96</sup> *Structuralist language ideologies developed during colonial and modernist periods have been dominant in the study of language. Those ideologies privilege Western European notions of "one language, one people" and reinforce the power of state-endorsed named languages (Makoni & Pennycook, 2007). (Vogel and García, 2017, 1)*

<sup>97</sup> Elle est abordée à la partie II et III de la thèse.

les deux langues nommées qui font l'objet de l'enseignement bilingue précisément parce qu'elle les considère dans un continuum horizontal comme faisant partie du répertoire linguistique des apprenants, plutôt que comme des compartiments séparés dans une relation hiérarchique.

(ibid., 2<sup>98</sup>)

### 1.2.6. La culture

Tous les hommes possèdent une culture qui résulte de leurs croyances, comportements, valeurs, acquis, expériences, traditions, coutumes, etc. Ainsi, chacun parmi nous possède un capital culturel qui le suit tout au long de sa vie. La hiérarchisation ne concerne non seulement la langue, mais aussi la culture. D'ailleurs, elles sont des idées interdépendantes. La culture se distingue en cultures i) dominantes (**CD**), ii) dominées (**cd**) ou minoritaires (**cmin**), iii) maternelles dominantes (**CMD**), iv) maternelles minoritaires (**cmm**), v) de la maison (**cm**), vi) de scolarisation (**CSC**) ou de l'école (**CÉ**), vii) étrangère (**cétr**), viii) **source** (**cs**), ix) **cible** (**cc**), x) de médiation (**cméd**), xi) large (**CL**), xii) petite (**cp**), xiii) nationale (**CN**), xiv) internationale (**Cintern**), xv) inférieures (**cinf**), xvi) supérieures (**CSup**), xvii) subcultures (**SubC**), xviii) interculturelles (**IC**), xix) transculturelles (**TrC**), xx) etc.

La culture **dominante** est celle qui est prioritaire dans une classe ou dans une école et qui est considérée comme supérieure à la culture **dominée** ; cette dernière est une culture ou plusieurs cultures qui existent, mais qui sont cachées, invisibles ou peu exprimées et parfois considérées comme inférieures à la culture dominante. Celles-ci peuvent être appelées comme **minoritaires**. Une culture **maternelle dominante** est une culture que nous sentons comme la nôtre dominante dans le contexte où nous nous trouvons. Elle peut coïncider avec une autre catégorie de culture. Au contraire, une culture **maternelle dominée** ou minoritaire ou une culture de maison constitue que nous sentons comme la nôtre, mais qui est considérée comme inférieure à celle ou celles qui sont considérées comme dominantes. Une culture **source** est la culture que nous utilisons comme support pour « apprendre » et vivre dans la culture **cible**, celle qui résulte dans la plupart des cas de la langue que nous sommes en train d'apprendre. La culture de **médiation** ou culture de survie ou même culture tierce est celle que nous adoptons quand nous ne pouvons pas nous exprimer à travers notre culture ou la culture dominante. Les

---

<sup>98</sup> *As a pedagogical practice, translanguaging leverages the fluid languaging of learners in ways that deepen their engagement and comprehension of complex content and texts. In addition, translanguaging pedagogy develops both of the named languages that are the object of bilingual instruction precisely because it considers them in a horizontal continua as part of the learners' linguistic repertoire, rather than as separate compartment in a hierarchical relationship.* (ibid., 2017, 2)

**subcultures**, notion employée par Holliday, qui a constitué aussi un champ de recherche dans plusieurs disciplines, comme par exemple la musique ou la microbiologie, constituent ces cultures qui dépassent les limites de la culture dominante en étant parfois considérées comme marginalisées ou exclues. En Grèce, le mot *subculture* renvoie à la notion de *υποκοουλτούρα*, indique un capital culturel hors norme et de niveau inférieur. Il s'agit d'un terme réprobateur. L'**interculture**,<sup>99</sup> quant à elle, résulte de la comparaison des cultures juxtaposées en classe. La culture de scolarisation est celle qui se développe officiellement à chaque école et déteint sur l'ensemble de ses élèves ; chaque école, typique ou atypique, se caractérise par sa propre culture. La **culture d'enseignement ou didactique** et la **culture éducative** sont complémentaires et font partie de cette culture scolaire spécifique à chaque établissement.

L'histoire, les traditions, les religions, les valeurs patrimoniales et sociales sont largement présentes dans les cultures éducatives et déterminent à un niveau macro les politiques, les formes institutionnelles, les sélections et classifications de contenu opérés pour la rédaction des programmes, et à un niveau micro les représentations, les conceptions, les rituels, les habitus dans la relation pédagogique, la communication, les modalités de prises de parole. N'oublions pas, à un niveau méso, les manuels et supports didactiques, mais aussi les modes de recrutement et de certification des enseignants (culture professionnelle), voire les cultures d'établissement. Les cultures éducatives au sens large ne sont donc que le développement spécialisé et concentré de savoirs spécifiques aux sociétés humaines dans ce lieu précis de transmission qu'est l'institution scolaire et universitaire. Les cultures didactiques, sous-ensemble des cultures éducatives, liées à une discipline particulière, sont également à prendre en considération du fait de leur ancrage au sein d'un système éducatif donné, qu'il s'agisse des disciplines linguistiques ou non linguistiques (Galisson, Puren, 1998). En didactique des langues, on a été amené à parler d'« espace didactique » francophone, anglophone, etc. (Billiez, J., Foerster, C., Lee-Simon, D., 2000) pour y introduire éventuellement une perspective comparatiste des concepts (Degache, 2000).

(Cortier, 2005, 478-479)

Cette culture spécifique à chaque établissement répond néanmoins à des principes communautaires communs, vérifiés par des instances nationales (les ministères d'éducation nationale). Elle résulte de l'interférence de plusieurs paramètres : du régime politique ; de l'impact de la/des religion(s) sur ce régime/cette école ; l'ancrage social de l'établissement (public, privé, rural ...) ; le profil des apprenants et des enseignants, etc. La notion de

---

<sup>99</sup> Les concepts d' « interculturel » et de « pluriculturel » sont courants en DLC ; (Puren, 2019, 216)

**transculturel**, concept important pour la mise en place d'une approche de *translanguaging* est décrite comme suit :

« Nous sommes des métis culturels », déclare Welsch qui veut dire par là que l'homme d'aujourd'hui est « déterminé par plusieurs origines et relations culturelles ». Son concept de la transculturalité dans les sociétés ayant de plus en plus de contacts personnels avec des individus et une diversité de discours (sub)culturels qui ont lieu entre autres via internet (sur le 'réseau'), vise finalement « une compréhension de la culture intégrative et à plusieurs niveaux [...]. Comme défi culturel du XXI<sup>e</sup> siècle, Welsch présente sa vision comme étant « le tissage de nouveaux réseaux transculturels », toutefois à l'avenir, les « fils » pour ces 'réseaux' devraient provenir de formations transculturelles existant déjà aujourd'hui. Welsch adapte le terme de transculturalité dans le but d'une « caractérisation de l'hybridation des cultures actuelles, à savoir leur interpénétration réciproque aux niveaux de la population, de la circulation des marchandises et de l'information » (Eckerth/Wendt 2003b, 11).

(Reichardt, 2011, 5)

Le transculturel se présente ainsi comme un type de conduite culturelle capable de transcender les bornes culturelles qui divisent les apprenants entre eux, les enseignants entre eux, les apprenants et les enseignants etc. dans le cadre de l'école et qui permet « de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune ». (Puren, 2013 : 7). Le concept a été présenté pour la première fois en 1990 dans la didactique des langues étrangères en vue d'utiliser « l'apprentissage 'transculturel' pour l'amélioration de l'apprentissage 'interculturel' » (Eckerth/Wendt 2003b, 12). (Reichardt, 2012 : 6) La notion de transculturel est également étudiée dans le contexte scolaire comme marque de mélange et d'interaction des signes au-delà de la culture dominante ou dominée. Fernando Ortiz, anthropologue cubain était le premier, qui a défini en 1940 le concept de la « transculturation » en étant inspiré de l'histoire cubaine et la mobilité des différentes ethnies vers l'île de Cuba. Il a ainsi argumenté concernant l'idée de la « transculturation » liée à l'échange culturel de nouvelles populations arrivées à Cuba avec les populations indigènes de l'île, qui a enfin conduit à la création d'une nouvelle culture, qui a néanmoins résulté à la perte de la culture indigène.

Les linguistes Ofelia García et Li Wei, qui introduisent le terme *translanguaging*, indiquent que le préfixe trans- est lié au concept de transculturation mentionné pour la première fois en 1940 par l'anthropologue cubain Fernando Ortiz, qui a inventé le terme transculturation dans son livre intitulé *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Selon lui, ce mot exprime le mieux les différentes étapes du processus transitif d'une culture à une autre,

car il contient la notion de la perte d'une culture, la déculturation, la notion de l'acquisition de l'autre culture, l'acculturation, et en même temps la création de nouveaux phénomènes culturels, la néo-culturation. L'essence du terme transculturation est qu'il ne s'agit pas d'une adaptation passive à une norme culturelle fixe et définie, [...] c'est un processus dans lequel quelque chose est toujours donné en échange de ce qui est reçu. [...] Un processus dans lequel émerge une réalité nouvelle, composite et complexe ; une réalité qui n'est pas un agglomérat mécanique de caractères, ni même une mosaïque, mais un phénomène nouveau, original et indépendant - dit Malinowski qui a écrit l'introduction de ce même livre. Et il continue : dans chaque étreinte de cultures se produit ce qui se passe dans la copulation génétique des individus : l'enfant a toujours quelque chose des deux parents, mais il est aussi toujours différent de chacun d'eux". Dans un autre ouvrage, Ortiz présente la transculturation comme : [...] le contact permanent entre deux ou plusieurs cultures influence leurs traits propres ; on pourrait dire qu'elles se diluent, s'interpénètrent, deviennent plus "grises", l'une et l'autre, et certaines disparaissent même.

(Petkova, 2019, 141<sup>100</sup>)

La séparation de la culture en culture partagée et en culture savante constitue l'objet de plusieurs études menées en didactique des langues-cultures, notamment par Robert Galisson, en anthropologie, mais aussi en sociolinguistique. Ces études indiquent avant tout que les cultures se constituent de pratiques et rituels qui réunissent les uns pour les séparer des autres. Plus précisément, elles « légitiment » la division hiérarchique de la société en classes d'individus qui se rangent à tel ou tel groupe social, les uns à proximité plus ou moins grande des classes populaires, les autres des élites. La hiérarchisation des cultures renvoie aux rapports de « supériorité » et d' « infériorité » des individus qui les intègrent, rapports humainement injustifiés mais socialement reconnues, du moins de manière tacite. C'est d'ailleurs la même chose pour les langues. Dans cette logique que Holliday évoque la distinction entre la « grande culture » et la « petite culture » ;

<sup>100</sup> *Los lingüistas Ofelia García y Li Wei, quienes introducen el término del translingüismo, indican que el prefijo trans- está relacionado con el concepto de transculturación mencionado por primera vez en 1940 por el antropólogo cubano Fernando Ortiz quien acuña el término transculturación en su libro titulado Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar<sup>4</sup>. Según él, esta palabra expresa mejor las distintas etapas del proceso transitivo de una cultura a otra, porque contiene la noción de la pérdida de una cultura, desculturación, la noción de la adquisición de la otra cultura, aculturación, y al mismo tiempo la creación de nuevos fenómenos culturales, neoculturación. Lo esencial del término transculturación es que no es una pasiva adaptación a un standard de cultura fijo y definido, [...] es un proceso en el cual siempre se da algo a cambio de lo que se recibe. [...] Un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente – dice Malinowski quien escribió la Introducción del mismo libro. Y continúa: en todo abrazo de culturas sucede lo que en la cópula genética de los individuos: la criatura siempre tiene algo de ambos progenitores, pero también siempre es distinta de cada uno de los dos”. En otra obra, Ortiz presenta la transculturación como : [...] el contacto permanente entre dos o más culturas influye en los rasgos propios de las mismas; pudiéramos decir que se van diluyendo, intercompentrand, haciéndose “más grises”, tanto unos como otros, y, algunos, incluso, llegan a desaparecer. (Petkova, 2019, 141)*

c'est à travers cette catégorisation et par la petite culture qu'il essaie d'atténuer l'importance de la grande culture pour les sociétés contemporaines et tous les dangers qui peuvent l'accompagner, soit des stéréotypes, des comportements racistes et xénophobes, etc. Il postule qu'

en termes simples, "grand" signifie "ethnique", "national" ou "international" ; et "petit" signifie tout groupement social cohésif. Une approche de la "petite culture" tente donc de libérer la "culture" des notions d'ethnicité et de nation et des dangers perceptifs qu'elles comportent.

(Holliday, 1999, 237)

Est-ce que la petite culture existe aussi dans les écoles ? L'école offre une association de plusieurs langues et cultures. D'ailleurs, cela constitue sa richesse. Cachées, invisibles, ces langues et cultures restent souvent latentes, peu exploitées. Néanmoins, lorsque les langues et les cultures se distinguent en langues et cultures d'un côté hégémoniques et de l'autre côté inférieures, cela provoque des problèmes non seulement au fonctionnement des écoles, mais aussi à l'enseignement et apprentissage. Comme les apprenants « vivent » ou « ne vivent pas dans » la langue de scolarisation ainsi que « dans » la culture qui domine une école, ils expriment ou n'expriment pas leurs ressources linguistiques et culturelles.

Enfin, une approche du transculturel à l'enseignement des langues est attachée aux idéaux d'une culture de paix<sup>101</sup> et d'une culture démocratique.

### 1.2.7. La compétence

Déterminante en didactique des langues-cultures, la notion de compétence est étroitement associée au *translanguaging*. La production d'une action de *translanguaging* demande des compétences tant de l'enseignant que de l'apprenant. Tous les deux ont recours à leurs répertoires linguistiques déjà acquis, en les combinant à leurs nouvelles connaissances lorsque les uns enseignent et les autres apprennent de nouvelles langues ou lorsqu'ils travaillent sur celles qui font déjà partie de leur répertoire. Le terme « compétence » décrit les capacités, les acquis, les savoirs et savoir-faire des locuteurs. Plus précisément, la compétence est un concept dynamique, qui se nourrit de l'évolution des objectifs atteints au fur et à mesure de l'apprentissage. Inclue également dans notre grille d'observation, la compétence se veut

---

<sup>101</sup> Culture de paix et de non-violence, Unesco. Ressource consultée le 21/05/21 et disponible sur : <https://fr.unesco.org/themes/programmes-construire-paix>

évolutive et novatrice, comme définie par Moore dont le travail est néanmoins postérieur à notre expérimentation.

Avant d'entrer dans les détails de la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP), précisons rapidement comment nous percevons la notion de " compétence ". Notre travail à travers les études sur les langues et la communication et les études sur l'éducation nous a amenés à considérer la " compétence " non pas simplement comme un " système " de connaissances, de capacités ou de ressources (ce qui reflète plus ou moins un état statique de ces éléments), mais plutôt comme des mises en œuvre situées de ces éléments (" mise en œuvre située dans l'agir "). Il s'agit d'une chaîne d'action dynamique au sein " d'un processus de mise en pratique de ressources telles que les connaissances déclaratives et procédurales dans un contexte spécifique de résolution de problèmes (Candelier & Castellotti, 2013, p. 193 ; Castellotti, 2002, pp. 11-12) " (Chen & Hélot, 2018, p. 170). Dans l'éducation aux langues, cette vision est largement influencée par les analyses et les définitions de Dell Hymes sur la " compétence communicative ".

(Moore et al., 2020, 25-26<sup>102</sup>)

Ces propos font en effet, écho à la compétence telle qu'elle a été entendue pour rédiger cette thèse et pour effectuer notre travail sur le terrain. Ces propos font en effet, écho à la compétence telle qu'elle a été entendue pour rédiger cette thèse et pour effectuer notre travail sur le terrain. Le concept de la compétence que nous étudions pendant les deux périodes de la recherche, lié au *translanguaging* par des habiletés que les enseignants et les apprenants développent est décliné en : i) **compétences communicatives langagières**, ii) **compétence plurilingue et pluriculturelle**, et enfin iii) **compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**. Ces trois compétences font partie des indicateurs examinés et indicateurs examinés et intégrés dans les deux grilles d'observation que nous avons utilisées pendant l'enquête.

#### a. Les compétences communicatives langagières

---

<sup>102</sup> *Before I go into the details of defining what plurilingual and pluricultural competence (PPC) is, let's quickly clarify how we perceive the notion of "competence". Our work traversing language and communication studies and education studies has led us to view "competence" not merely as a "system" of knowledge, capabilities or resources (which reflects more or less a static state of these elements), but rather as situated enactments of these elements ("mise en œuvre située dans l'agir"). It is a dynamic chain of action within "a process of putting resources like declarative and procedural knowledge into practice in a specific problem-solving context (Candelier & Castellotti, 2013, p. 193 ; Castellotti, 2002, pp. 11–12)" (Chen & Hélot, 2018, p. 170). In language education, this vision is largely influenced by Dell Hymes' analyses and definitions of "communicative competence". (Moore and al., 2020, 25-26)*

Les compétences communicatives langagières constituent le fondement de l'enseignement des langues. Elles se manifestent tôt dans l'évolution de la didactique et jouent toujours un rôle prépondérant dans l'enseignement des langues. À partir de la décennie 1960, beaucoup de scientifiques se sont occupés de la communication en didactique des langues-cultures. Ces recherches dont celle de Dell Hymes, qui a défini la compétence de communication ont été d'une grande importance et ont par la suite constitué l'objet d'enquêtes sur ce domaine. L'avènement de l'approche communicative pendant la décennie 1980 s'est caractérisé par l'étude des compétences, à savoir des composantes de compétence de la communication.

Dès 1964 un groupe d'anthropologues américains, rassemblés autour de D. Hymes, jette les bases de ce qui deviendra l'ethnographie de la communication, et se propose d'étudier la parole comme acte culturel et social. La réflexion ethnographique va modifier l'analyse des composantes de la communication. Au schéma de Jakobson se substitue le modèle SPEAKING de Hymes (1967), qui distingue huit éléments de la situation communicative : Setting (le cadre), Participants, Ends (finalités), Acts, Key (tonalité), Instrumentalities (instruments), Norms (normes), Genre. Pour Hymes le comportement verbal n'est qu'un aspect du comportement global dont il ne doit pas être isolé. La communication est donc un phénomène à concevoir dans son ensemble, et non sous un aspect strictement linguistique. Il existe notamment à côté de la compétence grammaticale une compétence d'usage qui permet de juger de l'adéquation des énoncés à la situation. De là découle la notion de compétence de communication, établie par Hymes en 1971, concept très général englobant l'ensemble des comportements humains, danse, folklore, musique, autant que production verbale : « Je prendrais compétence comme le terme le plus général pour désigner les capacités de quelqu'un. (...) La compétence s'appuie à la fois sur la connaissance (implicite) et sur le savoir-faire langagier » (1972).

(Verdelhan-Bourgade, 1986, 74)

La compétence communicative de Hymes constitue la base pour le développement des compétences communicatives langagières, abordées et analysées également dans le CECR. Par son concept SPEAKING, Hymes a analysé plusieurs composantes de la compétence communicative, comme le cadre, les finalités et les instruments. Les actions de langage qui s'effectuent par plusieurs moyens constituent un acte communicatif, un acte de production langagière. La mise en place d'une compétence, qui combine l'acte linguistique, culturel et social de la parole rend ainsi les hommes des acteurs de cette situation de communication, des passeurs de langues et de cultures. Sa prise en compte dans l'enseignement et l'apprentissage des langues constituerait une belle avancée



pour l'ensemble de ces acteurs. Tant les enseignants que les apprenants constituent les protagonistes des moments et des espaces où plusieurs actes communicatifs et socioculturels se mettent en place. Une situation de communication est par définition un espace où les actants de la communication, soit les locuteurs et les interlocuteurs, agissent et interagissent de telle façon que plusieurs compétences se déploient, fait qui s'effectue aussi pendant un cours étant lui aussi une situation de communication. Plus particulièrement, les compétences communicatives langagières se divisent en compétence **linguistique**<sup>103</sup>, compétence **sociolinguistique**<sup>104</sup> et compétence **pragmatique**<sup>105</sup>. À leur tour, les compétences linguistiques se séparent en compétences lexicales, grammaticales, sémantiques, phonologiques et compétences orthographiques. La compétence sociolinguistique, quant à elle, étudie les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre et les dialectes et accents. Enfin, la compétence pragmatique se sépare en compétence discursive, compétence fonctionnelle et compétence de conception schématique.

Afin de réaliser des intentions communicatives, les utilisateurs/apprenants mobilisent les aptitudes générales ci-dessus et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique. Dans ce sens plus étroit, la compétence communicative comprend les composantes suivantes

<sup>103</sup> Des descripteurs sont disponibles pour l'Étendue (divisée en : Compétence grammaticale, renommée par la suite Étendue linguistique générale ; Étendue du vocabulaire) ; le Contrôle (divisé en : Correction grammaticale et Maîtrise du vocabulaire), Compétence phonologique et Compétence orthographique. La distinction habituelle entre étendue/contrôle reflète la nécessité de prendre en compte la complexité du langage utilisé et non seulement le nombre d'erreurs. La Compétence phonologique est présentée sous forme de grille comprenant les catégories Maîtrise générale du système phonologique, Articulation des sons et Traits prosodiques (accent tonique et intonation). Ressource consultée le 28/11/20 et disponible sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018, 137 : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

<sup>104</sup> La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Puisque la langue est un phénomène social, l'essentiel de ce qui est présenté dans le CECR, notamment en ce qui concerne le socioculturel, peut faire partie de la compétence sociolinguistique. Les questions traitées ici relèvent spécifiquement de l'usage de la langue et ne sont pas abordées ailleurs : les marqueurs linguistiques des relations sociales ; les règles de politesse ; les différences de registres ; les dialectes et accents. Ressource consultée le 28/11/20 et disponible sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018, 143 : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

<sup>105</sup> La compétence pragmatique traite, elle, de l'utilisation réelle du langage (anglais : 'language use') dans la (co-) construction du discours. La compétence pragmatique traite donc essentiellement de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont : a) organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ; b) utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) ; c) organisés selon des schèmes interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). Ressource consultée le 28/11/20 et disponible sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer, Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018, 145 : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

: – compétences linguistiques (5.2.1) – compétence sociolinguistique (5.2.2) – compétences pragmatiques (5.2.3).

(CECR, 2001, 86)

Les compétences communicatives langagières constituent le résultat des activités, des pratiques, des démarches, des méthodes, des stratégies, etc. que les enseignants et les apprenants effectuent. Ainsi, dans le *Volume Complémentaire du Cadre*, les activités et stratégies communicatives langagières occupent une place importante ; elles sont redéfinies, comme suit :

Par les activités langagières communicatives et les stratégies, le CECR remplace le modèle traditionnel des quatre compétences (écouter, parler, lire, écrire) qui s'est avéré de plus en plus inadéquat pour saisir la réalité de la communication. De plus, l'organisation en quatre compétences ne se prête pas à la prise en compte des notions d'intention ou de macro-fonction. L'organisation proposée par le CECR est plus proche de l'usage de la langue dans la vie réelle, fondée sur l'interaction et impliquant la co-construction du sens. Les activités sont présentées selon quatre modes de communication : réception, production, interaction et médiation.

(ibid., 2018, 30)

Ces catégories font partie des compétences communicatives langagières qui ont évolué sous un prisme de quatre étapes de communication. La réception, la production, l'interaction et la médiation sont prises en considération en rapport avec le développement du *translanguaging* pour deux raisons principales ; l'une concerne les aptitudes des apprenants et enseignants lorsqu'ils s'expriment en langues qu'ils possèdent ou apprennent et l'autre, plus importante encore, est en relation avec le moment où le *translanguaging* se met en place. Précisément, quelles sont les compétences qui se produisent avant, pendant ou même postérieurement à l'action du *translanguaging* ? En somme, les compétences communicatives langagières qui se développent sont en relation avec le *translanguaging*, surtout pendant les étapes de l'interaction et de la production des signes « à travers » et « au-delà » des langues et des cultures.

### **b. La compétence plurilingue et pluriculturelle**

D'importance majeure, la compétence plurilingue et pluriculturelle liée avec les approches plurielles développées au sein de l'enseignement et de l'apprentissage des langues paraissent nécessaires pour l'étude du *translanguaging*. La compétence plurilingue et pluriculturelle constitue le résultat de longues recherches menées sur le plurilinguisme et la pluriculturalité . Elle fait partie d'une politique éducative linguistique du Conseil de l'Europe

présentée comme prioritaire et constitue en même temps une composante des valeurs citoyennes européennes qui inspirent le dialogue interculturel ainsi que le plurilinguisme comme compétence nécessaire pour les Européens. Sur ce même plan, la pluriculturalité doit affecter les citoyens à ce qu'ils respectent les divergences culturelles qui existent au sein de l'Union ou en dehors d'elle. Il est plus certain que les deux compétences, la compétence communicative et la compétence plurilingue et pluriculturelle, s'associent et se complètent. La première définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle a été présentée en 1997 et a été reformulée et intégrée au Cadre de 2001.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

(Coste et al., 1997, 11)

C'est en 2018, dans le *Volume Complémentaire* du Cadre que la compétence plurilingue et pluriculturelle évolue. Elle se divise possiblement pour la première fois en i) l'exploitation d'un répertoire pluriculturel, ii) la compréhension plurilingue, iii) l'exploitation d'un répertoire plurilingue. Il est par conséquent à constater que dans le *Volume Complémentaire* du Cadre, la compétence plurilingue et pluriculturelle intègre la notion du « répertoire ».

Au cours des trois ou quatre dernières décennies, des mobilités migratoires et changements sociaux importants ont été effectués au sein de l'Europe et sur l'ensemble du globe. Évidemment, les sociétés ont été bien avant bilingues et plurilingues vivant dans la diversité linguistique et culturelle, même si le monolinguisme est l'idéologie de langue qui dominait. Si bien que, depuis 1964, le concept initial du répertoire linguistique a évolué. Le répertoire verbal est devenu un répertoire plurilingue incluant aussi la notion de la culture ; il est ainsi aussi devenu un répertoire culturel, qui au fil du temps s'est transformé en pluriculturel. Ces propos reposent essentiellement sur les travaux de Gumperz, selon qui, chaque phrase constitue un ensemble de règles suivant une structure. Si la communication s'effectue par l'application des règles, de grammaire, de syntaxe, etc., il convient néanmoins d'étudier comment ces règles pourraient être associées avec des répertoires qui ne sont pas

uniquement monolingues. D'ailleurs, une personne bilingue ou plurilingue possède plusieurs structures grammaticales, syntaxiques qui ne sont pas séparées l'une de l'autre ; au contraire, elles constituent des entités qui composent le contenu linguistique et culturel des interactants d'une situation de communication.

Cette définition a été élargie en 1982 par Gumperz lui-même et a donc inclus le "style" et les "genres" dans la ressource du répertoire verbal (Gumperz 1964, p. 155). Blommaert & Backus (2011, p. 3) considèrent que cette mise à jour de la définition inclut les connaissances culturelles dans la notion de répertoire. Par la suite, la notion a été reprise en France par Dabène (1994, p. 86) qui a utilisé le terme de "répertoire communicatif", devenu ensuite "répertoire plurilingue" (cf. Coste 2002, p. 117 ; Hélot, 2012, pp. 220-221 ; et Lüdi, 2006) - à savoir l'ensemble des connaissances linguistiques, sociolinguistiques, métalinguistiques et (socio)culturelles liées à un certain nombre de langues (et leurs variétés et registres), maîtrisées à différents degrés et pour différents usages, dont dispose un individu dans une situation communicative et interactive (exolinguisque). Les langues et les cultures d'un répertoire ne sont pas considérées comme des "entités irrémédiablement distinctes et séparées" (Castellotti & Moore, 2005, p. 108) ni comme une liste, mais comme un réseau connecté qui peut être modifié par des connaissances nouvellement acquises et dont les composantes s'influencent mutuellement.

(Chen et Hélot, 2018, 170-171,<sup>106</sup>)

Un répertoire plurilingue et pluriculturel se constitue à partir d'éléments linguistiques et culturels pluriels qu'un locuteur possède, soit de sa langue maternelle ou d'origine suivant le contexte où il se trouve ; ainsi, elle peut être dominante ou majoritaire ou contraire dominée ou minoritaire, la langue du pays, de l'école ou de scolarisation, les langues étrangères, etc.

Chaque locuteur et chaque locutrice est en mesure de se construire un répertoire langagier et culturel pluriel. Le CECR définit ce répertoire comme l'ensemble des ressources linguistiques et culturelles dont le locuteur/ la locutrice dispose. Ces ressources comprennent : la ou les langues majoritaires ou officielles de scolarisation et les cultures transmises dans le contexte éducatif ;

---

<sup>106</sup> *This definition was enlarged in 1982 by Gumperz himself and hence included "style" and "genres" in the resource of verbal repertoire (Gumperz 1964, p. 155). Blommaert & Backus (2011, p. 3) considered this update of definition as including cultural knowledge in the notion of repertoire. Later, the notion was taken up in France by Dabène (1994, p. 86) who used the term "communicative repertoire", which subsequently became "plurilingual repertoire" (cf. Coste 2002, p. 117; Hélot, 2012, pp. 220-221; and Lüdi, 2006) – namely, the totality of linguistic, sociolinguistic, metalinguistic and (socio)cultural knowledge related to a number of languages (and their varieties and registers), mastered at different degrees and for different use, that is available to an individual in an (exolinguisque) communicative and interactive situation. The languages and cultures within a repertoire are neither considered as "entities irremediably distinct and separated" (Castellotti & Moore, 2005, p. 108) nor as a list, but as a connected network which can be modified by newly acquired knowledge and the components of which mutually influence each other. (Chen and Hélot, 2018, 170-171)*

les langues régionales et minoritaires ou celles de la migration, et les cultures dans lesquelles elles s'inscrivent ; les langues étrangères vivantes ou classiques et les cultures enseignées avec ces langues ; toute variété de langues parlées en famille, que ce soit la langue de scolarisation, la langue régionale, minoritaire ou de la migration. Les ressources de ce répertoire, qui, dans la perspective adoptée par le CECR, forment un tout, proviennent de diverses origines (familiales, extrascolaires, scolaires, etc.). Elles sont acquises de manière non guidée (plutôt implicite) ou bien de manière guidée (le plus souvent explicite) dans le processus de socialisation et de formation. La langue de scolarisation, qui correspond souvent à la langue officielle, nationale ou régionale, y occupe une place clé : c'est très souvent le pivot autour duquel ce répertoire se construit, à moins que ce rôle ne soit joué de façon complémentaire par une ou plusieurs langues d'origine, différentes de la langue de scolarisation.

(Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, 2016, 21)

La compétence plurilingue et pluriculturelle inclue les notions de « répertoire plurilingue » et de « répertoire pluriculturel » ainsi que tout autre concept étant associé à l'idée du plurilinguisme. La nouvelle version complémentaire du Cadre en anglais, parue en avril 2020 et le Volume complémentaire du cadre en français, apparu en 2018, présentent pour la première fois la notion de *translanguaging*, à la partie où la Compétence plurilingue et pluriculturelle est profondément explicitée.

Par une curieuse coïncidence, 1996 est aussi l'année où le terme de '*translanguaging*' est apparu (en rapport avec l'enseignement bilingue au Pays de Galles). Le '*translanguaging*' est une action entreprise par des personnes plurilingues et impliquant plus d'une langue. Une foule d'expressions identiques existent à présent, mais elles sont toutes incluses dans le terme plurilinguisme. Le plurilinguisme peut en fait être vu sous des angles différents : comme un fait sociologique et historique, comme une caractéristique personnelle ou une ambition, comme une philosophie éducative ou une approche ou fondamentalement comme un objectif sociopolitique destiné à préserver la diversité linguistique. Toutes ces perspectives sont de plus en plus courantes en Europe.

(CECR, 2018, 29<sup>107</sup>)

---

<sup>107</sup> *By a curious coincidence, 1996 was also the year in which the term “translanguaging” was first recorded (in relation to bilingual teaching in Wales). Translanguaging is an action undertaken by plurilingual persons, where more than one language may be involved. A host of similar expressions now exist, but all are encompassed by the term plurilingualism. Plurilingualism can in fact be considered from various perspectives: as a sociological or historical fact, as a personal characteristic or ambition, as an educational philosophy or approach, or – fundamentally – as the sociopolitical aim of preserving linguistic diversity. All these perspectives are increasingly common across Europe.* (CEFR, 2020, 31)

Force est de constater que le *translanguaging* se présente comme ancré dans la logique du plurilinguisme. De même, si nombre de personnes plurilingues effectuent des actions de *translanguaging* sciemment ou pas, elles ne sont pas les seules. Un moment propice, peut déclencher la production du *translanguaging* chez des individus qui y auront recours « naturellement », instinctivement, sans s'en rendre compte. Il s'agit le plus souvent de personnes bilingues. À titre d'exemple, lorsque deux apprenants échangent, ils peuvent avoir recours à des pratiques linguistiques, comme le *translanguaging* où l'un parle dans une langue et l'autre répond dans une autre ou parler et répondre dans la même langue en faisant interagir des signes des langues variés.

Il est possible, néanmoins, de se poser la question suivante : est-ce qu'une personne qui est considérée comme monolingue peut aussi produire une action de *translanguaging* sous certaines conditions ? Les résultats de notre recherche sur le terrain pourraient y apporter quelques éléments de réponse. Enfin, le propos « Une foule d'expressions identiques existent à présent, mais elles sont toutes incluses dans le terme plurilinguisme » (ibid., 2018 : 29), fait entrevoir nombre de perspectives de travaux à venir, malgré le vague qui lui est conféré par son ouverture extrême. De surcroît, la compétence plurilingue et pluriculturelle est aussi citée au Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Tout au long du référentiel, la notion du pluriculturel est remplacée par celle de l'interculturel et ainsi, la compétence plurilingue et interculturelle<sup>108</sup>. Enfin, la compétence plurilingue et pluriculturelle est intégrée comme notion dans le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Ce que nous pouvons constater est sans doute une idée ayant beaucoup évoluée au fil du temps, qui d'un côté englobe plusieurs autres concepts et qui de l'autre côté s'associe à d'autres notions. La compétence plurilingue et pluriculturelle ou compétence plurilingue et interculturelle se présente, entre autres, comme issue de l'application des approches, activités et stratégies plurielles lors d'une situation de communication.

### **c. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**

L'étude du *translanguaging* nous a conduite à la recherche d'une nouvelle compétence, qui pourrait être associée au concept de façon plus étroite. Cette compétence que nous avons

---

<sup>108</sup> Cf. par exemple le récent Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (Beacco et al., 2010). On parle aujourd'hui de compétence plurilingue et interculturelle et non plus de compétence plurilingue et pluriculturelle. Nous emploierons les deux expressions, en fonction des travaux auxquels nous nous référerons. (CARAP, 2012, 8)

nommée aptitude **pluri-translangagière** et **pluri-transculturelle**, symbolisée comme < CPTrL +● > et < CPTRC +● >, constitue le résultat des pratiques, activités, approches ou stratégies que les enseignants et apprenants produisent en classe lorsqu'ils entrecroisent des éléments linguistiques des langues des participants au processus d'apprentissage, explicitement ou implicitement, pour produire du sens.

Le développement d'une telle compétence résulte des espaces scolaires où i) l'utilisation de plusieurs langues et cultures est regardée de manière positive, ii) où les ressources linguistiques et culturelles des apprenants étrangers et locaux sont considérées comme égales, iii) où les règles existantes favorisent le croisement de ces ressources. À travers la grille d'observation tant de la 1<sup>re</sup> que de la 2<sup>e</sup> période, l'objectif est i) de dépister des marques ou traces de cette compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle, ii) de cerner ses caractéristiques iii) d'identifier les voies à travers lesquelles cette compétence est a réussi à se développer, voire à travers une approche, une pratique, une stratégie ou une activité, iv) faire ressortir des conditions et des facteurs qui pourraient favoriser sa mise en place et enfin e) circonscrire les moments, les étapes où elle se développe.

La structure des grilles vise aussi à étudier les paramètres qui, au contraire, freinent ou ne favorisent pas le développement du *translanguaging* et/ou du transculturel ; à titre d'exemple, le statut d'une langue et/ou d'une culture la qualifiant comme la seule langue et/ou la seule culture en classe ou supérieure à tout autre élément linguistique et/ou culturel manifesté ou latent. Après les résultats qui seront présentés à la partie III de la thèse, cette compétence est considérée comme une multicompetence, qui met en synergie plusieurs capacités des locuteurs-apprenants et enseignants. Ces habiletés concernent la littéracie, la compétence de lecture, la compétence communicative lorsque les enseignants et les apprenants ont recours à des pratiques des langues liées au bilinguisme et/ou au plurilinguisme.

Les finalités du développement d'une telle compétence sont d'abord didactiques : Elles visent un enseignement-apprentissage d'une ou de plusieurs langues moins contraignant et plus abouti ; la construction d'espaces et de moments novateurs dans le contexte de l'enseignement et apprentissage des langues ; une combinaison de plusieurs supports et outils pour créer ces espaces et moments créatifs ; la création de sens dans la prise de conscience du fonctionnement de la langue/culture cible à travers l'utilisation de deux ou plusieurs autres langues et cultures. Les finalités sont également pédagogiques : Il s'agit d'abord d'estomper la hiérarchisation des langues et des cultures en classe. Il s'agit également de rendre visibles les langues et cultures

qui, pour le moment, restent discrètes. au sein de la classe dans nombre d'écoles en Grèce et en France. Ce faisant, une sorte de justice s'établira au sein de la population scolaire indépendamment du statut de la langue maternelle de chaque élève et de sa culture sur l'échelle hiérarchique des langues. Il s'agira aussi d'inclure tous les apprenants dans la démarche didactique.



-----

Pour conclure, dans le troisième chapitre de la première partie, nous nous sommes penchée sur le *translanguaging* à travers des idées avec lesquelles il est en rapport. L'effort de révéler les similitudes et les différences de ces notions avec le *translanguaging* réside dans la nécessité d'étudier en profondeur les caractéristiques de ce concept, son interaction et son effet en didactique des langues-cultures. Nous clôturons le chapitre par le développement de la compétence que nous avons appelée « pluri-translangagière » et « pluri-transculturelle » dans le but d'indiquer les habiletés que les apprenants et/ou les enseignants développent lorsque le *translanguaging* et/ou le transculturel se mettent en place.

## CHAPITRE 4

### ***Le translanguaging* : une forme brève de médiation et de production translinguistique et transculturelle**

Le quatrième chapitre de la thèse avance la théorie du *translanguaging* par l'étude des formes brèves littéraires, comme outil de médiation pour le développement de formes de production du sens exprimées par le *translanguaging* et/ou le transculturel. Dans ce chapitre, nous justifions cette nouvelle conception du terme à travers une analyse qui repose sur *Madlenka* et *Chez nous*, deux formes brèves littéraires caractérisées par des éléments bi-/plurilingues et bi-/pluriculturels.

#### **1. Les formes brèves et le *translanguaging***

Les formes brèves ou *short forms* en anglais constituent un genre littéraire et artistique qui existe depuis longtemps, mais qui a été popularisé pendant les dernières années à travers le numérique, précisément par le biais des blogs, des réseaux sociaux, des applications sur les smartphones, des logiciels, etc. Les formes brèves s'adressent à des enfants, des adolescents et des adultes. Elles ont de plus un caractère didactique et pédagogique pour ce qui est de leur emploi en classe, mais aussi éducatif, utile, efficace et innovant au niveau de la communication au quotidien. Dans ce cadre, nous allons traiter les formes brèves comme outils d'enseignement et apprentissage des langues et ainsi comme moyens de médiation dans des contextes scolaires où le bilinguisme et le plurilinguisme des apprenants est évident et où le monolinguisme en étant dominant peut rendre cette pluralité linguistique en position minoritaire.

Puisque l'enseignement et apprentissage des langues présupposent des actions de langage produites par les enseignants et les apprenants, tant les uns que les autres s'expriment à travers des stimuli qui fonctionnent comme déclencheurs d'une démarche d'apprentissage d'une langue ; les enseignants et les apprenants s'expriment entre autres par le biais des formes brèves, qui constituent un outil didactique et pédagogique dans des classes où les apprenants peuvent être issus de contextes linguistiques pluriels.

Ces élèves sont ainsi motivés à « voyager » « dans », « à travers » et « au-delà » des langues et des cultures. L'utilisation de la préposition « dans » indique l'action des enseignants et des apprenants dans le langage, lorsqu'ils « langagent » ; la préposition « à travers » révèle

l'action des enseignants et des apprenants, lorsqu'ils utilisent plusieurs signes de langues et de cultures penchant sur les approches plurielles de l'enseignement et apprentissage des langues, et enfin, la préposition « au-delà » montre l'aptitude des enseignants et des apprenants à dépasser les limites de l'expression « dans » et « à travers » les langues et les cultures en produisant du sens lorsqu'ils font des actions de *translanguaging*. Force est de constater qu'au sein d'une classe de langues, les prépositions « dans », « à travers », « au-delà » renvoient à des actions de langue que les enseignants et les apprenants peuvent faire en étant mobilisés par plusieurs moyens, comme celui des formes brèves.

La raison pour l'étude de ces formes littéraires, artistiques et autres, réside dans leurs caractéristiques de pluridisciplinarité, de multimodalité, de créativité, de corporéité, d'efficacité et de production et ajoutons-nous de potentialité des langues et des cultures, qui constituent aussi des caractéristiques du *translanguaging*. Par « potentialité » des langues et des cultures, nous entendons la qualité des formes brèves à échanger « à travers » et « au-delà » des langues et des cultures. Les formes brèves combinent ainsi des qualités très bénéfiques lorsqu'elles sont utilisées en classe. Hormis leurs fonctions i) littéraire, ii) artistique, iii) communicative, elles peuvent être examinées comme **moyens de médiation** étant révélées à travers le numérique et pas seulement. Les formes brèves sont aussi étudiées comme outils de valorisation du plurilinguisme et de la pluriculturalité, ainsi des moyens de médiation linguistique et culture, et enfin comme moyens de développement du *translanguaging*, marque également de leur fonction médiatrice. Par ailleurs, des projets et des concours pourraient être organisés dans les classes des langues à travers les formes brèves et ainsi inciter et motiver les apprenants pour apprendre une langue de façon créative et actionnelle en se plongeant dans un genre qui pourrait leur offrir du savoir partagé, soit en littérature mais aussi dans d'autres disciplines. Sans aucun doute, le caractère numérique et médiatisé des formes brèves est un grand avantage pour les enfants et les adolescents, mais aussi pour les enseignants qui peuvent trouver des façons d'exploiter ce genre en faveur du développement de compétences des apprenants concernant l'apprentissage d'une ou plusieurs langues. Il est fort probable que les multiples qualités des formes brèves pourraient aussi servir d'outil d'intégration des apprenants issus de contextes variés en classe.

## 2. Les types de formes brèves

Dans le contexte des formes brèves, nous pouvons repérer plusieurs genres, comme l'extrait authentique, le clip vidéo, la publicité, la photo, l'affiche, le conte, le tweet, le SMS,

la chanson, la comptine, la poésie, l’histoire, le dessin, les textes multimodaux, les albums de jeunesse, etc.

La taxinomie de ces formes (dont un bon nombre ont pu historiquement se constituer comme genre) est une tâche difficile à accomplir tant la brièveté peut prendre de formes diverses, hétérogènes et nombreuses. Toute classification manquera, d’une manière ou d’une autre, de pertinence tant les différentes formes se recourent et se chevauchent. On peut certes essayer de distinguer un type d’énonciation sous forme de formules, phrases complètes et autonomes, d’un type d’énonciation inachevée ou incomplète, une écriture enchâssée, des formes de discours mondains à effets, mais les formes brèves participent de fait la plupart du temps de ces différents types d’énonciation très hétérogènes. Citons seulement l’adage, l’anecdote, l’aperçu, l’aphorisme, l’apophtegme, l’axiome, l’énigme, l’emblème, l’épigramme, l’épigraphe, l’esquisse, l’essai, l’exergue, l’histoire drôle, l’impromptu, la thèse, l’improvisation, l’instantané, l’oracle, la bribe, la charade, la citation, la dédicace, la définition, la devinette, la devise, la gnômè, la maxime, la pensée, la parabole, la préface, la proposition, la réflexion, la remarque, la sentence, le télégramme, la similitude, le théorème, la xénie, le «mot», le cas, le concetto, le conseil, les criaileries, le dicton, le fragment, le madrigal, le monodistique, le mot d’esprit, le portrait, le précepte, le proverbe, le slogan, le trait, la pointe, le Witz, et ajoutons un etc. d’autant plus conséquent que non seulement nous laissons de côté certaines formes comme la nouvelle (short story) qui ne visent pas essentiellement la brièveté. Pour le seul aphorisme nous trouvons une quantité de dénominations marginales telles que remarques, notes, trouvailles, éclairs, humeurs, recherches, examens, miscellanées, impromptus, règles, boutades, brocards dorés, observations météorologiques sur l’homme, persécution de lecteur, copeaux, éclats, fragments, enfants trouvés, limes, maximes, réflexions, lignes laconiques, pollens, idées, expressions, intermédiaires, phrases et antiphrases, points de vue, perspectives, pensées détachées, images, tableaux, situations, dessins, métaphores, vérités, signes, emblèmes, etc.

(Montandon, 2018, 9-10)

Évidemment, la liste de formes brèves n’est pas exhaustive. Il est fort probable qu’elles envahissent nos vies quotidiennement et que nous les utilisons sans que nous nous en rendions compte d’autant plus que comme les modes d’expression évoluent sans cesse, les formes brèves se transforment aussi. Le bref constitue depuis longtemps un monde fascinant que nous pouvons découvrir à travers la langue et le langage, comme une expression artistique et corporelle, littéraire, scientifique, communicative, médiatisée, etc.

De l’épithète antique au slogan, voire au graffiti, en passant par le tweet ou le sms, le texte bref fait désormais partie de notre quotidien, de notre culture et a fortiori de la littérature de jeunesse

où comptines, albums, contes, nouvelles, saynètes, fables, poèmes, constituent une véritable galaxie du bref.

(Bougues et Houssais, 2020, 7)

À titre d'exemple, une équation en mathématiques pourrait constituer une forme brève, un graffiti ou un slogan peuvent aussi se considérer comme une forme brève présente surtout dans des milieux urbains, défavorisés où les locuteurs expriment leurs sentiments, leurs idéologies et croyances en dépassant les marges et les barrières des langues et des cultures, qui pour une partie parmi eux sont opprimées, etc. ; même un signe de ponctuation ou un emoji pourrait constituer une forme brève, puisque c'est à travers ces formes minimales que nous exprimons nos sentiments, nos questionnements, le début d'une discussion, même la fin d'une production à l'oral ou à l'écrit. Conséquemment, les formes brèves dépassent les limites de la littérature et des arts et prennent une dimension globale contemporaine qui affecte la façon de s'exprimer. Sur le sujet du « bref », les spécialistes du domaine se sont beaucoup occupés de la différence entre le « bref », la « brièveté » et le « court ». La différence parmi ces termes étant importante, indique la finesse des formes brèves et spécialement de la notion du « bref ». « Le bref se manifeste dans la rupture, dans la discontinuité, et non pas exclusivement dans la longueur plus ou moins importante des textes (quoique abréviation énonciative et longueur matérielle des textes puissent converger) ». (Waldegaray, 2016 : 124)

« Court » serait ainsi relatif à ce qui est de peu de longueur et s'opposerait au plus long, plus prolixe, plus volumineux, « bref » renvoyant à ce qui est de peu de durée. La brièveté implique donc une notion de temps, de durée de lecture, alors que le court connote la disposition de la page dans l'espace. Ce rapprochement entre les deux notions révèle néanmoins un point essentiel : la brièveté, comme la brevitatis des Latins, se veut d'abord un rapport à la parole, à l'écriture. En ce sens, fruit d'un rapport entre un minimum dans le nombre de signes et un maximum dans leur énergie, le « bref [...] est le concis, et s'oppose au diffus plutôt qu'au long ».

(ibid., 2020,7)

Le « court » synonyme du « bref » s'oppose surtout à ce qui n'est pas long. Le bref a au fil du temps évolué signifiant entre autres ce qui peut s'exprimer en peu de mots et par le biais de plusieurs modes.

Le fonctionnement de nos sociétés occidentales gagne à être envisagé au prisme du bref, qui, même s'il était déjà apprécié dans l'Antiquité et a connu des moments de prestige, notamment au XVII<sup>e</sup> siècle, occupe depuis le XIX<sup>e</sup> siècle une place grandissante dans nos modes d'expression et de communication, dans les arts,

la culture et la littérature, dans l'éducation, et finalement dans tous les domaines des sciences humaines et sociales.

(Meynard et Vernadakis, 2019, 7)

Pourtant, la forme brève, ne se limite pas aux mots, aux phrases, aux paragraphes, aux histoires de toute sorte, etc. Les formes brèves peuvent apparaître pendant la lecture, à l'oral comme à l'écrit et par le biais de plusieurs modes.

Commençant par la narration, issue d'une tradition orale, elle existe depuis plusieurs siècles et a été diffusée dans plusieurs pays du monde. De nos jours, elle constitue une pratique étant appliquée pour enseigner et apprendre une langue, pour raconter une histoire personnelle ou autre dans une ou plusieurs langues, etc. ; de surcroît, elle est une forme qui pourrait servir de moyen de médiation dans le but de résoudre des conflits qui pourraient émerger. En conséquence, cette même pratique pourrait être appliquée comme moyen de médiation linguistique et culturelle ou autre. La tradition orale récitée<sup>109</sup> qui englobe des histoires, des mythes, des légendes, des contes folkloriques, des poésies, des chansons, etc. a constitué entre autres une façon pour que les peuples transmettent leurs propres cultures, traditions, etc. véhiculées par la langue, étant parfois considérée comme langue d'héritage ou langue minoritaire. Pendant plusieurs années, l'oralité était à l'encontre du discours écrit.

Le fait de mettre par écrit des histoires ou des poèmes qui relevaient jusqu'alors de la pure tradition orale ne met pas nécessairement fin à cette dernière. Il se produit un dédoublement : on possède désormais un texte de référence, susceptible d'engendrer une littérature ; et, parfois sans contact avec la littérature, les versions orales continuent à se perpétuer dans le temps. Lorsqu'en 1835, Elias Lonnrot publie une sélection de chants épiques finlandais sous la forme cyclique du Kalevala, la tradition orale se perpétue si bien que quinze ans plus tard, un nouveau Kalevala est publié, de la taille de l'original ! On peut également citer les bylines russes, les ballades du nord de l'Angleterre du XIXe siècle, le Romancero espagnol du XVIe siècle.

(Zumthor, 1990, 26<sup>110</sup>)

---

<sup>109</sup> *Storytelling* en anglais.

<sup>110</sup> *Writing down stories or poems that up to that point have been in a pure, oral tradition does not necessarily put an end to oral tradition. A doubling is produced: thereafter a reference text is owned, one apt to engender a literature ; and, sometimes without contact with the literature, oral versions continue to move along in time. When in 1835, Elias Lonnrot published a selection of epic Finnish songs in the cyclic form of the Kalevala, the oral tradition carried on so well that fifteen years later, a new Kalevala was published that was the original size! One can also cite the Russian bylines, the nineteenth-century ballads of northern England, the Spanish Romancero dating from the sixteenth century.* (Zumthor, 1990, 26)

### 3. Les formes brèves et la hiérarchisation des langues-cultures

De nos jours, tant les formes brèves orales que les formes brèves écrites sont utilisées par les locuteurs pour produire du discours, exprimer leurs opinions, leurs sentiments, reciter ou raconter des histoires, chanter des chansons, des poésies, lire des contes et/ou des albums de jeunesse, rédiger des phrases, des récits, s'exprimer à l'écrit par les réseaux sociaux ou à l'écrit et à l'oral par plusieurs applications *smartphones*, etc. Le besoin des hommes de s'exprimer « dans le langage » tant à l'oral qu'à l'écrit est également associé à la compétence de la littératie des utilisateurs de langues. Cette compétence dépend notamment du profil de chaque utilisateur, s'il maîtrise par exemple la langue de scolarisation ou de l'école, la langue cible, etc. Il est par ailleurs certain que les formes brèves concernent les actions de lire, écrire, écouter et parler ainsi que plusieurs approches et/ou stratégies mises en exergue au sein de la classe, évidemment celles des approches plurielles et des stratégies pour favoriser des approches de *translanguaging*, etc. Dans le cas d'un apprenant dont la compétence écrite est moins forte que sa compétence à l'oral, il « langagera » plus facilement à l'oral qu'à l'écrit. Si cet apprenant ne maîtrise pas la langue de l'école ou la langue cible, il est fort probable qu'il aura besoin d'une langue commune ou d'agir dans un langage commun afin qu'il puisse communiquer.

Nous nous concentrons ici également sur le développement d'une " langue partagée " (voir par exemple les recherches de Sandrine Eschenauer et Joelle Aden sur le *translanguaging* et le théâtre, par exemple Aden, 2014 ; Eschenauer, 2014). Cela permet de s'éloigner de l'idiolecte individuel (Otheguy, García & Reid, 2015) et de se concentrer sur le développement d'un moyen de communication (et de diffusion des résultats) partagé, tel qu'un collage.

(Bradley et al., 2018, 58<sup>111</sup>)

Sur ce même plan, il se peut que les formes brèves puissent constituer cette expression de langage qui pourrait servir comme moyen de communication pour les apprenants dont les répertoires linguistiques bilingues ou pluriels ne coïncident pas avec la langue de scolarisation étant une langue dominante. En conséquence, les formes brèves pourraient constituer cette expression de langage qui fonctionne comme moyen de médiation entre l'enseignant et l'apprenant, parmi les apprenants de la classe, entre la langue et l'apprenant, enfin entre le

---

<sup>111</sup> Our focus here is also on the development of a 'shared language' (see for example, Sandrine Eschenauer and Joelle Aden's research into *translanguaging* and theatre, e.g. Aden, 2014 ; Eschenauer, 2014). This moves the focus away from the individual idiolect (Otheguy, García & Reid, 2015) and towards the development of a shared means of communication (and dissemination of findings), such as a collage. (Bradley and al., 2018, 58)

savoir et l'apprenant pour atténuer ou faire disparaître le statut hiérarchique des langues et des cultures.

#### 4. Les formes brèves à travers la médiation corporelle

Cette production de discours à partir des formes brèves ne se limite certainement pas à l'oral ou à l'écrit ; elle peut être issue d'une expression médiatisée ou artistique et corporelle. Dans ce cadre, la danse, le mouvement corporel, les gestes, l'expression des sentiments à travers le corps, les expressions du visage, même les interjections exprimées par la langue à l'écrit ou à l'oral étant associées avec des expressions du visage ou des mains pourraient également se considérer comme une manifestation de forme brève. D'ailleurs, ce sont toutes ces formes qui peuvent motiver les apprenants à se déplacer, à agir, à interagir et enfin, à créer. C'est ce déplacement corporel qui peut également contribuer au déplacement des enseignants et des apprenants « à travers » et « au-delà » des langues et des cultures.

Quelle souffrance pour tout élève qui passe des années de sa vie assis, de préférence sans bouger, sur les bancs de l'école s'il ne peut pas faire corps avec les savoirs enseignés ! Emprisonné dans un espace-temps aux codes inaccessibles, il assiste à son délitement en tant que sujet, à une forme de mort de son corps propre, exclu d'un corps social auquel il est censé appartenir.

(Muller-Jaecki, 2013, 9)

Conséquemment, les apprenants pourront faire corps avec la matière enseignée, avec la et/ou les langues qu'ils apprennent, avec leurs répertoires de langues et enfin avec les hommes qui les entourent par des actions de *translanguaging*. D'ailleurs, une discipline lorsqu'elle est enseignée doit inspirer les apprenants à se déplacer au niveau linguistique, culturel, cognitif, émotionnel, numérique et certainement corporel. Le cours de langue pourrait ainsi être comparé au moment créatif de la danse. Les apprenants « dansent » avec les langues et les cultures, mais avant, c'est l'enseignant qui aura dû « danser » avec elles. Notamment, ce moment créatif est un espace de temps bref, non seulement parce qu'il n'est pas long, mais aussi parce qu'après la fin de ce moment – parce qu'il y aura une fin – une production linguistique, culturelle, corporelle ou autre aura lieu. Dans ce sens, nous considérons les formes brèves comme un moyen didactique et un outil pédagogique. Il s'agit alors de la littérature de jeunesse, de la poésie, des BD, de la musique, de la danse, des formes numériques, etc. qui peuvent être utilisées en classe, au-delà des langues et des cultures.



## 5. La forme brève littéraire comme outil médiateur pour la production des formes brèves du *translanguaging*

Les approches et/ou des stratégies qui pourraient transformer la classe des langues à travers le *translanguaging* pourraient avoir recours aux formes brèves mises en place à l'étape de la compréhension, de la médiation, de l'interaction, et de la production du discours. Spécifiquement, nous envisageons le *translanguaging* sous deux aspects : ainsi, le *translanguaging* i) peut se réaliser à travers les formes brèves ou ii) devenir une forme brève. Il peut être considéré comme moyen de médiation et également comme le produit de cette médiation. Nous considérons qu'une telle approche et/ou stratégie pourrait contribuer à l'égalité des langues et des cultures en classe, à la compréhension de la matière enseignée et à la production d'un discours partagé et « négocié dans un translangager ». (*supra*)

Nous concevons le *translanguaging* comme un produit de l'action de médiation linguistique et culturelle, qui a lieu quand les enseignants et les apprenants des langues-cultures utilisent d'une part les formes brèves littéraires comme outils médiateurs pour créer de formes brèves de production du sens, de caractère translinguistique et transculturelle (mots, phrases, paragraphes, histoires, dialogues, récits, textes multimodaux, chansons, proverbes, etc.) à l'écrit et à l'oral dans le but d'une part, de contribuer à l'enseignement et apprentissage des langues et d'autre part, afin de créer un espace éducatif plus équitable à travers l'élimination et/ou la disparition de la hiérarchisation des langues-cultures. Nous appelons ces formes brèves de *translanguaging* comme des **formes brèves de sens dans la translangue**. La **translangue** est le résultat de l'action de médiation translinguistique et transculturelle qui aboutit à l'interaction des éléments des langues-cultures pour construire du nouveau sens.

## 6. Les formes brèves, la compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle

L'étude des formes brèves comme déclencheurs d'une approche et/ou stratégie translinguistique et transculturelle est ainsi essentielle ; ces formes dans ce cas doivent se caractériser par des traits de bilinguisme, de plurilinguisme ou du *translanguaging*. L'utilisation **des formes brèves de caractère bi-/plurilingue et/ou translinguistique** pourrait être bénéfique pour les enseignants et apprenants des langues au sujet de leur **compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**. En conséquence, les apprenants peuvent développer leur **compétence de lecture**, leur **compétence de production à l'oral et à l'écrit** à la langue enseignée, mais également à la langue de scolarisation ou de l'école – si elle ne

constitue pas la matière enseignée – ou même à leur langue maternelle considérée comme minoritaire ou de maison.

Ainsi, la littératie des apprenants dont les répertoires sont monolingues ou bi-/plurilingues se développe et évolue constamment. Beaucoup de projets se mettent en place concernant le développement de la littératie des apprenants, à savoir dans des écoles de l’Afrique du Sud en afrikaans, en anglais et en isiXhosa par le biais des livres d’histoire multilingues. Cette initiative n’a pas été la seule. Des projets de développement de la littératie des apprenants bilingues ou plurilingues ont eu lieu dans plusieurs pays, comme le Canada où la littérature de jeunesse bilingue et plurilingue a été très développée, évidemment en raison de l’état linguistique du pays et du besoin d’adaptation des apprenants à une telle évidence linguistique. « Low et Sarkar (2014) ont soutenu que la politique de la langue fait partie de l’interaction quotidienne dans le centre-ville de Montréal et qu’elle est mise en évidence par le franchissement des frontières qu’implique le *translanguaging* » (Creese et Blackledge, 2015 : 27<sup>112</sup>).

pour faire écho aux répertoires plurillitérés des élèves (Moore et Sabatier, 2014) ou encore à leurs histoires de vie (Fleuret, sous presse), la littérature de jeunesse s’avère être un outil précieux à la prise en compte de la diversité. En effet, la multitude de choix, de formats et de contenus qu’elle propose permet la mise en place de pratiques pédagogiques fécondes.

(Fleuret et Auger, 2019, 114)

D’ailleurs, le Canada constitue un pays avec des pratiques progressives ayant adopté beaucoup de programmes d’enseignement, de curricula, d’approches et de pratiques en relation avec le bilinguisme du pays. Il est aussi à noter que l’existence de deux langues comme officielles au Canada n’exclut pas la présence d’autres langues maternelles des apprenants issus des contextes d’immigration. C’est pour cette raison que dans beaucoup de villes du Canada, comme à Ontario où le français est en situation minoritaire tandis que l’anglais est dominant, le Ministère de l’Éducation ontarienne a inventé des programmes d’enseignement qui visent au renforcement de l’apprentissage du français pour les apprenants nouvellement arrivés au pays.

Le premier, le Programme d’actualisation linguistique du français (ALF), qui vise à soutenir les élèves dans leur apprentissage du

---

<sup>112</sup> Low and Sarkar (2014) argued that the politics of language is part of everyday interaction in downtown Montreal and is evidenced in the boundary-crossing implied by *translanguaging*. (Creese and Blackledge, 2015, 27)

français de scolarisation, est conçu pour les élèves allophones, c'est-à-dire ceux qui ne parlent ni français, ni anglais, ni une langue des Premières Nations. Le second, le Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) cible des élèves ayant été scolarisés dans un pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique. Certains de ces élèves récemment installés en Ontario ont connu une scolarisation différente de celle dispensée dans la province et ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés (Ontario, 2010b, p. 5)

(ibid., 2019, 108-109)

## 7. Les formes brèves du *translanguaging* dans des textes bi-/plurilingues et bi-/pluriculturels

La **littérature de jeunesse**, qui n'est pas synonyme des formes brèves, mais qui est en relation avec le *translanguaging*, n'est non seulement développée au Canada, mais aussi en France<sup>113</sup> et aux États-Unis. Elle est intégrée dans le contexte scolaire en France où la lecture de ce genre de livres est particulièrement recommandée pendant l'année scolaire et les vacances d'été. Également, beaucoup d'**initiatives**<sup>114</sup> sont prises pour valoriser le rôle du livre au sein des établissements scolaires et en dehors de celles-ci. Récemment, beaucoup maisons d'édition se sont occupées de la publication des **livres bi-/plurilingues** aux États-Unis après des recherches menées par des universités sur le sujet de la diversité des langues et des cultures suivant la langue maternelle minoritaire ou de maison établie par chaque communauté qui habite au pays et y est scolarisée. Précisément, la communauté hispanophone des États-Unis emploie au quotidien des pratiques pluri et translangagières. « Pour les communautés latinos aux États-Unis, les pratiques de *translanguaging* ont fait partie intégrante de l'identité et de l'appartenance (Noguerón-Liu & Warriner, 2014, 183) ». (Creese et Blackledge, 2015 : 27<sup>115</sup>) Nous citons ainsi la communauté hispanophone pour laquelle le CUNY-NYSIEB<sup>116</sup> dans le

<sup>113</sup> On sait bien, par exemple, que la légitimation actuelle de tout un pan de la littérature de jeunesse passe ainsi par son inscription dans les programmes de l'école primaire. On verra aussi (cf. infra) que la classe de FLE, légitime un corpus de textes beaucoup plus large que ne le fait la classe de FLM, voire de FLS. (Maillard, 2013, 169)

<sup>114</sup> Partir en livre. Ressource consultée le 10/01/20 et disponible sur : <https://www.partir-en-livre.fr/>

<sup>115</sup> "For Latino communities in the USA, translanguaging practices have been an integral part of identity and belonging" (Nogueron-Liu & Warriner, 2014, p. 183) (Creese and Blackledge, 2015, 27)

<sup>116</sup> The City University of New York – Research Institute for the Study of Language in Urban Society. Ressource consultée le 10/04/16 et disponible sur : <https://www.cuny-nysieb.org/>

cadre de ses recherches conduites sur le bilinguisme et le *translanguaging* a publié une liste<sup>117</sup> de livres qui appartiennent à la littérature de jeunesse bi-/plurilingue pour les apprenants dont la langue de maison est l'espagnol. Il est presque certain que les pratiques bi-/plurilingues communicationnelles des apprenants aux États-Unis appartenant à des communautés scolaires caractérisées par une grande diversité linguistique et culturelle a fait naître une nouvelle version de la littérature de jeunesse de caractère bilingue et plurilingue. De surcroît, une approche plurilingue qui repose sur les langues africaines est également adoptée en Ouganda afin que les apprenants en état de scolarisation puissent accéder à des livres de leur langue de maison, des langues indigènes ayant évidemment un statut historique et culturel, mais en même temps minoritaire.

ASb collabore également avec des organisations qui font un travail similaire, comme Storyweaver de Pratham Books, un dépôt numérique d'histoires multilingues de l'Inde qui a été étendu pour inclure des ressources en plusieurs langues, y compris des langues indigènes qui n'intéressent pas la plupart des éditeurs. Ces initiatives en matière de livres d'histoires visent à remédier à la pénurie de livres adaptés au contexte pour la lecture précoce dans les langues de l'Afrique, afin que de plus en plus d'enfants puissent avoir la possibilité de lire et d'apprécier des livres dans leur langue maternelle. Cette vignette décrit un projet qui a réuni des élèves-enseignants et des membres du personnel des programmes de formation des enseignants en Ouganda pour créer en collaboration une collection de livres en langues africaines.

(Erling et al., 2022, 248<sup>118</sup>)

Sur le concept de la littérature de jeunesse, nous évoquons également le terme *world literature* dans une approche de littérature multilingue caractérisée par diverses formes littéraires, parmi lesquelles les formes brèves. Partant du concept de *world literature*, nous pouvons y repérer plusieurs autres concepts, comme le bilinguisme et le multilinguisme, qui apparaissent dans des textes littéraires, qui constituent également des formes de brièveté. Ce terme a fait son apparition en 1827 sous le mot *Weltliteratur* par Johann Wolfgang Goethe. Au début, cette idée décrivait les documents écrits dotés à l'humanité de plusieurs nations.

<sup>117</sup> CUNY-NYSIEB – Liste de livres de littérature de jeunesse. Ressource consultée le 10/12/20 et disponible sur : <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/PDFs/CUNY-NYSIEB-Culturally-Relevant-Literature-Elementary-Latinos-Updated-Nov-2019.pdf>

<sup>118</sup> ASb also collaborates with organizations doing similar work, such as Pratham Books' Storyweaver, a digital repository of multilingual stories from India which has been extended to include resources in multiple languages, including indigenous languages that most publishers have no interest in. These storybook initiatives address the shortage of contextually appropriate books for early reading in the languages of Africa, so that increasingly more children can have the opportunity to read and enjoy books in their home languages. This vignette describes a project which brought together student teachers and staff in teacher education programmes in Uganda to collaboratively create a collection of books in African languages. (Erling et al., 2022, 248)

Précisément, « La "littérature mondiale" est un terme inventé par Goethe pour suggérer la capacité de la littérature à transcender les frontières nationales et linguistiques » (*Oxford Dictionary of Literary Terms*<sup>119</sup>). Nous abordons l'idée de *world literature* dans une optique de littérature en nous focalisant sur une approche « au-delà » des langues et des cultures. *World literature* est plutôt vue sous le prisme du multilinguisme ; pourtant, nous nous concentrons sur des traits de *translanguaging* présents sous diverses manières. Évidemment, les idéologies linguistiques sont présentes également non seulement en classe des langues, dans la vie quotidienne, mais aussi au sein de la littérature. Il est néanmoins important de mentionner qu'une option multilingue observe les langues suite à une logique de séparation et de multiplicité plutôt utilisé aux États-Unis, tandis que le plurilinguisme, concept développé en Europe constitue une approche inclusive des langues au sein de leur enseignement et apprentissage qui sensibilise à des valeurs de citoyen, du respect de la langue de l'Autre etc. D'un point de vue du *translanguaging*, tant le multilinguisme que le plurilinguisme sont différemment considérés.

Le *translanguaging* reconnaît le multilinguisme comme un produit de la catégorisation sociopolitique, d'une importance centrale à des fins identitaires, mais rejette la réalité psycholinguistique de deux systèmes linguistiques distincts. Il s'agit d'une différence importante avec l'épistémologie du plurilinguisme, qui soutient la réalité socioculturelle et psycholinguistique des langues nommées.

(García et Otherguy, 2020, 26<sup>120</sup>)

Le concept a pourtant constitué un sujet de critique, comme plusieurs spécialistes du domaine ont argumenté sur la complicité de la notion avec une littérature de mondialisation en relation avec l'idéologie capitaliste et l'impérialisme de l'anglais. Selon Hiddleston et Ouyang, leur optique de *world literature* comme littérature multilingue « est contre la dominance de monolinguisme qui a encore servi à limiter et à fausser la portée de la "littérature mondiale" » (Hiddleston et Ouyang, 2021 : 3<sup>121</sup>)

---

<sup>119</sup> *Weltliteratur*. Définition consultée le 07/07/21 et disponible sur : <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803121736102>

<sup>120</sup> *Translanguaging acknowledges multilingual as a product of socio-political categorization, centrally important for identity purposes, but rejects the psycholinguistic reality of two separate linguistic systems. This is an important difference with the epistemology of plurilingualism, which upholds both the sociocultural and psycholinguistic reality of named languages.* (García and Otherguy, 2020, 26)

<sup>121</sup> *against a dominant concept of monolingualism that has further served to limit and skew the scope of 'world literature'* (Hiddleston and Ouyang, 2021, 3)

La littérature multilingue en tant que littérature mondiale part d'une prémisses entièrement différente. Les littératures multilingues ne sont pas, par définition, circonscrites par une seule langue, une seule nation ou une seule culture ; elles peuvent plutôt être considérées comme des "littératures du monde" précisément parce que, dans leur tissu même, elles résistent aux frontières linguistiques, nationales ou communautaires et mettent en scène le mouvement et le mélange culturels par leur manipulation, voire leur redéfinition, de la langue et des cadres linguistiques. Ces littératures ne prennent ni la nation ni une seule langue comme point de départ, mais sont déjà créées à partir de la rencontre dynamique et en constante évolution entre ce qui est souvent considéré comme des traditions nationales ou des systèmes linguistiques établis.

(ibid., 2021, 2 <sup>122</sup>)

Suivant le concept de la *world literature* sous une dimension translinguistique et transculturelle, nous citons un exemple caractéristique de forme brève cité dans l'ouvrage de Hiddleston et Ouyang *Multilingual Literature as World Literature*. François Cheng et Shan Sa, deux écrivains chinois s'étant installés en France, lors de leur court poème sous forme d'*imagetext* « Montagne – Eau<sup>123</sup> » jouent avec les mots en mélangeant la langue française – qui pour eux est une langue étrangère – des signes des cultures à travers une esthétique visuelle ; précisément, ils écrivent en français et dessinent en chinois des signes graphiques, propres à la culture chinoise. Les deux en écrivant, produisent ainsi un poème qui a une forme d'*imagetext* cité et reconnu dans ce cas comme littérature translinguistique qui combine la langue et la culture à travers des signes linguistiques en français, accompagnés de la calligraphie chinoise et des dessins issus de la culture chinoise.

Ce que je voudrais mettre en évidence à travers ce titre, c'est la tentative des deux écrivains de renégocier les frontières du texte et de l'image en se basant sur les traits linguistiques et visuels du chinois et sur sa différence avec le français, le multilinguisme devenant ainsi intrinsèquement multimodal (d'où les graphiques dans les textes). À cet égard, le terme " *imagetext* " de W. T. J. Mitchel, défini comme " des œuvres (ou concepts) composites et synthétiques qui combinent l'image et le texte ", me permet de décrire formellement les œuvres explorées dans ce chapitre. En

---

<sup>122</sup> *Multilingual Literature as World Literature starts from an entirely different premise. Multilingual literatures are by definition not circumscribed by a single language, nation or culture; rather, they can be construed as 'world literature' precisely because in their very fabric they resist linguistic, national or communitarian boundaries and dramatize cultural movement and blending through their manipulation and indeed redefinition of language and linguistic frameworks. These literatures take neither the nation nor a single language as their starting point but are already created out of the dynamic and constantly evolving encounter between what are often seen as established national traditions or linguistic systems.* (Hiddleston et Ouyang, 2021, 2)

<sup>123</sup> *(Sino)graphs in Franco(n)texts : The multilingual and the multimodal in Franco-Chinese Literature and visual arts.* (Shuangyi Li in Hiddleston and Ouyang, 2021, 29)

effet, si l'on peut dire que Cheng et Shan sont devenus des écrivains créatifs principalement dans la langue française acquise, leurs œuvres calligraphiques et leurs peintures ont conservé une esthétique visuelle résolument chinoise. L'apparente hybridité culturelle, la multimodalité et l'intermédialité de leurs œuvres de création remettent en question et défient tout sentiment monolithique d'appartenance culturelle en exerçant un haut degré de flexibilité esthétique et de transgressivité. Ces œuvres testent et élargissent continuellement les systèmes linguistiques respectifs, mais les rapprochent également, tout en adoptant une approche sémiotique riche de la littérature mondiale qui est conventionnellement liée à son support textuel et à sa circulation.

(ibid., 2021, 27-28)

### 7.1. L'album bi/plurilingue et bi-/pluriculturel, une forme brève de médiation pour la construction de formes brèves de production du sens

Dans l'optique du texte littéraire accompagné par l'image, nous citons l'album bi-/plurilingue, un genre appartenant à la littérature de jeunesse qui a évolué dans le but de la reconnaissance et de la valorisation du bilinguisme et du plurilinguisme des enfants qui ont des répertoires linguistiques bi-/pluriels. Ainsi, il fonctionne comme outil de médiation linguistique et culturelle. Apparemment, l'album bi-/plurilingue contient des textes, des phrases et des mots. Chaque phrase ou mot ou autre structure du discours écrit qui est une forme brève constitue également un art à travers des signes qui interagissent linguistiquement et culturellement. Cette **interaction** devient plus évidente, lorsque le texte contient des **éléments translinguistiques et transculturels**, qui mettent au centre de ce discours écrit l'altérité des langues, des cultures, des histoires, des traditions, etc. Ainsi, une forme brève écrite ou orale qui contient des caractéristiques de *translanguaging* est caractérisée par une fonction créative, voire poétique et ethnopoétique<sup>124</sup> qui indique l'art de s'exprimer à l'oral et à l'écrit et de produire du discours oral et écrit par des éléments translinguistiques de bref qui peuvent se considérer comme des erreurs de langue dans un contexte scolaire, mais qui enfin constituent la preuve que le langage est vivant et dont les éléments constituent un produit d'art. De surcroît, cette fonction devient probablement présente non seulement lorsque les apprenants reçoivent des stimuli par le biais de la lecture ou de l'exploitation d'un album, mais aussi au niveau de production lorsqu'ils parlent – fait qui a été depuis longtemps prouvé par Hymes – et écrivent des mots, des phrases, des histoires, etc. Enfin, une telle approche peut se manifester dans des espaces où l'interaction est partout présente, comme dans le contexte scolaire, un

---

<sup>124</sup> Terme établi par Dell Hymes en 1981 et étudié également par Creese et Blackledge.

espace où la différence linguistique et culturelle est évidente à l'oral et à l'écrit, dans la classe et en dehors de la classe. « Les marchés sont des lieux où nous rencontrons la différence. Plus que tout autre espace urbain, ils définissent l'engagement humain avec la différence, avec des personnes différentes, des vêtements différents, des biens différents et des manières différentes de parler (Pennycook et Otsuji 2015) » (Blackledge et al., 2016 : 660<sup>125</sup>). Par ailleurs, le milieu scolaire peut se considérer comme un *creative positive translanguaging space* (Bradley et al. 2018 : 10)

Les images qui encadrent le texte constituent des signes de bref. Il est évident que ce genre de littérature peut être considéré comme une forme brève, fait qui rend la lecture de ce type de livres agréable pour les apprenants des langues, moins ennuyante et enfin intéressante.

Pour un public de niveau introductif ou intermédiaire, l'album est le type d'ouvrage qui se prête le mieux à une exploitation pédagogique. L'apprenant confronté à un texte nu, sans illustrations, se trouve démuné. Les images d'un album peuvent être des repères précieux qui vont baliser sa lecture.

(Anastassiadi, 2007, 126)

La particularité de ces albums est leur rapport avec les langues. Un texte bi-/plurilingue constitue un défi pour les apprenants qui ne maîtrisent pas ces langues ou qui maîtrisent une de ces langues. Dans ce cadre, la lecture et l'exploitation de l'album deviennent encore plus intéressantes. Par ailleurs, un apprenant peut lire un album dans une langue et étudier à côté sa traduction dans une autre. Il s'agit notamment d'une approche de lecture translinguistique. Hormis les albums bilingues, cette approche reste en vigueur pour les albums plurilingues. Les apprenants ont dans tous les deux cas l'opportunité de voyager « à travers » les langues. De plus, l'image, le dessin, la peinture ou le symbole<sup>126</sup> qui accompagnent n'importe quelle forme

---

<sup>125</sup> *Markets are places where we encounter difference. More than any other city spaces, they define human engagement with difference, with different people, different clothes, different goods, and different ways of speaking (Pennycook and Otsuji 2015).* (Blackledge and al., 2016, 660)

<sup>126</sup> Pour comprendre comment ces symboles donnent du sens, il faut se tourner vers la théorie sémiotique qui, à sa base, est le signe. Selon la définition de Peirce, "un signe, ou représentamen, est quelque chose qui représente quelqu'un pour quelque chose à quelque égard ou à quelque titre". L'univers est donc "perfusé de signes", selon Peirce, y compris "des images, des symptômes, des mots, des phrases, des livres, des bibliothèques, des signaux, des ordres de commandement, des microscopes, des représentants législatifs, des concertos musicaux, des performances de ceux-ci", pour n'en citer que quelques-uns. Tout peut être un signe, à condition que quelqu'un l'interprète comme ayant une signification. Cependant, comme nous le savons par expérience, ces significations peuvent varier selon les personnes et les cultures. Bien que Peirce introduise un réseau complexe de terminologie, l'icône, l'indice et le symbole sont les plus appropriés dans son travail car ces termes décrivent la relation ou la corrélation entre le signe et son objet, ... (Winn in Meynard et Vernadakis, 2019, 148-149). [To understand how these symbols make meaning requires a look to semiotic theory, which, at its base, is the sign. In Peirce's definition, "A sign, or representamen, is something, which stands to somebody for something in some respect or



de texte disposent d'une nuance culturelle, déterminante pour que le cours de langue soit plus attrayant et plus inclusif pour les apprenants de la classe.

L'album plurilingue, nommée *multilingual picturebook* en anglais, est une des formes brèves exploitables en classe pour enseigner et apprendre les langues enseignées à l'école et également valoriser la langue maternelle minoritaire ou de maison de l'apprenant. Sur le plan des albums de jeunesse de caractère bi-/plurilingue, il y a des albums qui sauf des caractéristiques bi-/plurilingues sont formés de telle façon à ce qu'ils contiennent des signes translinguistiques. « Par « album plurilingue », on entendra le livre dont le texte se décline en deux ou plusieurs langues et dans lequel « la narration se réalise de manière articulée entre texte et image » (Salame, 2019 : 3).

Reposant sur la nature de forme brève des albums bi-/plurilingues qui contiennent des signes textuels et également artistiques, nous avançons l'argument qu'au sein de ces albums, nous repérons des formes plus brèves, comme les signes de ponctuation qui peuvent varier d'une langue à l'autre en se mélangeant au sein d'une phrase composée par deux codes linguistiques ; pareillement, un ou plusieurs mots exprimés dans une langue peuvent être inclus au sein d'une phrase dans une autre ; c'est à ce moment que nous évoquons une approche translinguistique des albums qui peut aussi devenir transculturelle lorsque des signes culturels, étant inconnus ou connus mais pas reconnus, interagissent avec des signes culturels qui appartiennent à une ou plusieurs cultures déjà connues ou reconnues.

### 7.1.1. La forme brève du *translanguaging* et *Madlenka*

L'exemple de *Madlenka*,<sup>127</sup> considéré comme un album plurilingue, est d'après notre perception, typique d'une approche translinguistique et transculturelle. Ainsi, *Madlenka* peut être utilisée dans des contextes caractérisés par une diversité linguistique et culturelle ou même dans des contextes considérés comme monolingues. Spécifiquement, il s'agit d'un album structuré entre le texte et l'image. Sa particularité est qu'il est formé « à travers » et « au-delà »

---

*capacity.* "The universe is therefore "perfused with signs," according to Peirce, including "pictures, symptoms, words, sentences, books, libraries, signals, orders of command, microscopes, legislative representatives, musical concertos, performances of these," just to name a few. Anything can be a sign as long as someone interprets it as having meaning. As we know from experience, however, these meanings may vary between people and cultures. While Peirce introduces a complex web of terminology, icon, index, and symbol are most appropriated from his work because these terms describe the relation or correlation between the sign and its object,... (Winn in Meynard and Vernadakis, 2019, 148-149).]

<sup>127</sup> Bibliographie de littérature jeunesse, 2019, 8. Ressource consultée le 21/07/20 et disponible sur : [https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/Bibliographies/Biblio\\_2019.pdf](https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/Bibliographies/Biblio_2019.pdf)

des signes plurilingues et pluriculturels. À titre d'exemple, nous repérons des phrases d'une courte longueur, comme « Bonjour Madeleine. Let's celebrate ». La phrase est accompagnée par des illustrations riches et des symboles français, comme la Tour Eiffel, etc. Pareillement, la courte phrase « Buon giorno, Maddalena » est accompagnée par des symboles culturels italiens. Tout au long de l'album, nous repérons des signes où plus de deux langues se trouvent en interaction en étant en même temps soutenues par des signes de cultures. Suivant ces exemples, nous constatons que les phrases constituent des formes brèves de littérature, caractérisées par des signes plurilingues qui deviennent translinguistiques, lorsque pour la construction des phrases ces signes se trouvent en interaction. De surcroît, les illustrations de l'album constituent des formes brèves artistiques où chaque symbole qui se présente est également une forme brève qui véhicule des signes du transculturel. Dans ce cas, nous percevons comme forme brève l'album plurilingue qui constitue une esquisse qui dépasse les limites d'un éveil aux langues. Cette forme brève, caractérisée également comme translinguistique contribue à la production du sens comme *Madlenka* et les autres protagonistes du discours « vivent dans le *translanguaging* ».

Reposant sur l'album et sur chaque expression de forme qui produit du discours, l'étude de la « phrase » comme forme brève porteuse de signes de langues et de cultures nous paraît essentielle. La phrase constitue un ensemble de codes caractérisée par une certaine structure dont la grammaire et la syntaxe varient selon chaque langue. Il s'agit précisément de la position du mouvement structuraliste de la linguistique qui postule que chaque langue a une grammaire et une syntaxe qui la différencie des autres.

La phrase est un assemblage de mots grammaticalement construit qui constitue le cadre normatif de la grammaire traditionnelle (phrase simple, dite « canonique »); elle forme une unité prosodique et sémantique. Concept très discuté en linguistique, son statut relativement indépendant en fait un outil privilégié pour guider les apprentissages. Du point de vue de la communication linguistique, les actes de langage sont reflétés par les types de phrase (énonciative, exclamative, interrogative ou impérative) retenus par le français.

(Cuq, 2003, 195)

Il est sans doute que pour communiquer – sauf d'autres modes de communication – les actes de paroles présupposent la création de « phrases » composées de « mots », une unité minimale, considérée aussi – suite à notre perception – comme une forme brève. D'un point de vue d'une approche et/ou stratégie de *translanguaging*, nous considérons le mot comme forme brève exprimée à travers peu de phonèmes à l'oral et de lettres à l'écrit ; mais ce qui est

possiblement plus essentiel est la place de ce mot dans la phrase, son expression par le biais des signes des langues, des lettres ou des phonèmes issus d'une, de deux ou plusieurs langues, la raison pour laquelle ce mot est utilisé, à quel moment et si ce mot interagit avec d'autres signes des langues qui composent la phrase. Un mot est une unité signifiante, constituée dans sa forme orale d'un ou plusieurs phonèmes, et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprise entre deux blancs graphiques. (ibid., 2003 : 170)

Dans le sens où les mots et les phrases fonctionnent comme des véhicules de langues et de cultures, ils deviennent également des signes de médiation. Spécifiquement, à l'exemple de *Madlenka*, la phrase « Bonjour Madeleine. Let's celebrate. » (*supra*) constitue une phrase translinguistique qui contient des mots translinguistiques qui interagissent avec d'autres signes linguistiques. Évidemment, une phrase et un mot peuvent constituer des actions de *translanguaging* dans d'autres cas aussi ; nous avons déjà mentionné le cas de la mise en place des dialogues où une phrase est dans une langue et la réponse du locuteur est produite dans une autre ou dans la même langue exprimée par des signes translinguistiques qui interagissent avec cette langue. travers l'exemple de la phrase « Bonjour Madeleine. Let's celebrate. », qui constitue une action de *translanguaging*, nous pouvons premièrement comprendre qu'il s'agit d'une forme brève, qui contient aussi des mots qui à leur tour sont des formes brèves. Même si elle apparaît complexe, la relation de la phrase et des mots avec le *translanguaging* nous rappelle **une équation<sup>128</sup> mathématique**. Chaque équation à un résultat ; dans ce cas nous observons des expressions linguistiques qui contiennent des signes inconnus qui sont résolus à travers leur interaction. Le résultat de cette équation est la relation égale parmi les signes qui se présentent à la phrase et produisent un *translanguaging*. Par conséquent, le *translanguaging* constitue le produit d'une équation langagière dont le but est de rendre égal le rapport parmi les langues. Pour mieux éclaircir cette équation, nous supposons que **a x (Bonjour Madeleine) + b (Let's celebrate) = a+b = TL (translanguaging) = a=b**. Cette relation égale entre les langues conduit à l'action de *translanguaging*, qui constitue une forme brève qui se manifeste en peu de signes et se caractérise comme un espace créatif et productif qui aboutit à la dissociation de la hiérarchisation des langues, particulièrement dans ce cas de l'anglais et du français.

---

<sup>128</sup> Égalité entre deux expressions algébriques contenant une ou plusieurs inconnues, qui peut être vérifiée pour une ou plusieurs valeurs des inconnues. Définition consultée le 05/04/20 et disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9quation>

### 7.1.2. La forme brève du *translanguaging* et *Chez nous*

Après l'exemple de *Madlenka*, nous citons l'album *Chez nous*<sup>129</sup>, qui constitue également un album de jeunesse dont la thématique porte sur le concept de la maison à travers des cultures et des civilisations variées. Les images de l'album présentent diverses formes de maisons, porteuses de signes et de symboles de cultures occidentales, asiatiques, orientales, urbaines, liées au passé, grandes et petites, etc. Le lecteur-apprenant reçoit des stimuli textuels, visuels, etc. qui lui rappellent des éléments culturels issus de ses vécus, anciennes ou nouvelles expériences. Dans ce cadre, il peut changer sa perception de ce qu'il considère comme culture, renforcer ou au contraire affaiblir ses représentation à propos des cultures. Ainsi, l'album en tant que forme brève constitue entre autres un médiateur culturel qui forme la perception du lecteur-apprenant concernant la notion de la culture ; évidemment une « petite forme littéraire ou autre » peut lui éveiller à travers des signes culturels la transformation de sa perception de l'idée de la culture, notamment de la petite culture ou de la culture minoritaire.

Dans le sillage de la valorisation de la culture populaire, des médias numériques et de l'esthétique du quotidien, ainsi que dans le contexte des processus plus larges de nos économies de la connaissance et de l'attention, les petites formes et leur modélisation esthétique pourraient gagner en importance, notamment en ce qui concerne les processus de transformation de nos modes de perception, d'information et de communication. Par conséquent, nous pourrions nous demander comment et dans quelle mesure les formes d'expression littéraire les plus brèves et les plus courtes façonnent nos cultures, en générant de nouvelles perspectives et connaissances. D'une part, les microformes peuvent être interprétées comme une réponse à notre expérience de la rareté du temps - ou de l'économie de l'attention - en tant que ressource vitale dans notre condensation ainsi que dans la distribution de la connaissance. D'autre part, elles se concentrent également sur le moment présent et sur les manifestations de l'éphémère en attirant notre attention sur les détails les plus infimes et souvent sur ce qui semble sans importance, trivial et marginal.

(Basseler in Meynard et Vernadakis, 2019, 73<sup>130</sup>)

<sup>129</sup> Ellis, C. (2015). *Chez nous*, Éd. Helium. Album de jeunesse consulté le 13/10/16 et disponible sur : <https://helium-editions.fr/livre/chez-nous/>

<sup>130</sup> *In the wake of a valorization of popular culture, digital media, and the aesthetics of the everyday, as well as in the context of the larger processes of our knowledge and attention economies, small forms and their aesthetic modeling might gain in importance, particularly with regard to the transformation processes in our modes of perception, information and communication. Consequently, we might ask how and to what extent short and shortest forms of literary expression shape our cultures, generating new perspectives and knowledge. On the one hand, micro forms can be interpreted as a response to our experience of the scarcity of time – or economy of attention – as a vital resource in our condensation as well as distribution of knowledge. On the other hand, they*

Les signes culturels présents tout au long de l’album sont accompagnés de phrases brèves qui décrivent le type de logement observé sur l’image par le lecteur. Une phrase typique est « Une babouchka vit ici. » La phrase constitue une forme brève composée des signes de langues variés et un signe porteur d’un élément culturel renforcé par d’autres éléments culturels qui se présentent à l’image où la phrase qui l’accompagne. La phrase, composée des formes brèves, de mots, est un ensemble de signes qui interagissent au-delà des langues et des cultures. Dans le cas de la phrase « Une babouchka vit ici. », nous observons des signes de langues différents ; précisément, le mot *babouchka* issu du russe constitue un signe linguistique et en même temps culturel qui fait appel à l’imagination du lecteur-apprenant, voire à sa créativité incorporés dans une phrase où des signes de français se présentent. D’une manière évidente, il s’agit d’une action de *translanguaging* associée à des signes de transculturel à leur tour également associés à l’illustration du livre, là où la forme brève du *translanguaging* est produite. Nous constatons par conséquent, la présence du translinguistique et du transculturel dans cette même phrase. À son tour, cette action de médiation qui amène au produit final, notamment celui de la phrase « Une babouchka vit ici. » est une forme d’expression, ainsi une forme brève de communication au-delà des langues et des cultures, un *translanguaging* étant un amalgame des signes par le biais desquels le lecteur produit du sens dans cette étape pendant un moment créatif de lecture. Le *translanguaging* constitue ainsi une forme brève, créée et produite à partir des signes traditionnels ou conventionnels mélangés à de nouveaux signes pluriels à l’oral ou à l’écrit. « comme un ouroboros, ce serpent mythique qui, pour croître, dévore sa propre queue qui repousse éternellement. Il en est de même du bref qui se nourrit de ses propres principes pour en permettre par là-même le renouvellement. » (Meynard et Vernadakis, 2019 : 44)

Outre le développement du *translanguaging* comme forme brève au stade de la réception, le *translanguaging* peut également se développer lors de la production du discours et prendre ainsi la forme d’un énoncé exprimé en peu de mots en recueillant toutes les qualités propres à une forme brève de caractère translinguistique. Récemment, des enquêtes se sont concentrées sur des pratiques des enseignants concernant **une écriture translinguistique** à partir des textes qui mobilisent les apprenants-écrivains – dans notre cas – à utiliser leur

---

*also focus on the moment and on manifestations of the ephemeral by drawing our attention to minute details and often to the seemingly unimportant, trivial, and marginal.* (Basseler in Meynard and Vernadakis, 2019, 73)

répertoire linguistique complet. Dans ce cadre, il est fort probable que les apprenants développent des formes d'écriture brèves de caractère translinguistique.

Une façon pour les enseignants en écriture de se diriger vers des approches translinguistiques est de sélectionner intentionnellement des textes mentors linguistiquement diversifiés (Zapata & Laman, 2016), en les utilisant comme une plateforme pour enseigner aux écrivains le pouvoir de leurs voix, de leurs histoires et de leurs langues. Les textes de mentorat linguistiquement diversifiés peuvent servir de modèle à des mouvements linguistiques intentionnels pour construire idées, communiquer des points de vue et partager des émotions, leur permettant ainsi de "donner du courage à leur écriture" (Dorfman & Laman, 2016), (Dorfman & Cappelli, 2017, p. 11).

(Machado et Flores, 2021, 235<sup>131</sup>)

Une synergie parmi et au-delà des langues et les cultures peut conduire à la construction de nouvelles formes d'écriture ou d'expression et de communication orales, disposant des qualités, comme celle du bref. Force est de constater qu'une telle approche qui associe les formes brèves avec **la médiation translinguistique et transculturelle** qui aboutit à la forme, celle du *translanguaging* est assez nouvelle et fait évoluer le terme étudié. C'est la recherche qui peut dans tous le cas prouver que le *translanguaging* constitue une **forme brève translinguistique et transculturelle**. Par ailleurs, il est à noter que pendant le processus de la mise en place d'un *translanguaging* sous la forme du bref – tant au niveau de support que suivant sa nature – et durant les deux étapes de la réception et de la production, l'enseignant et l'apprenant peuvent développer beaucoup de compétences<sup>132</sup>, comme celle de la littératie<sup>133</sup> ou littéracie (savoir lire/écrire), etc. Par surcroît, il est possible qu'une telle approche de l'apprentissage des langues-cultures puisse contribuer à la compréhension de la langue cible et en conséquence à son apprentissage, à l'intégration des apprenants dont les répertoires sont en position minoritaire en comparaison avec la langue de l'école ou langue dominante et enfin aider à la mise en place d'un statut plus égalitaire parmi les langues et les cultures.

---

<sup>131</sup> *One way writing teachers can move toward translanguaging approaches is through the intentional selection of linguistically diverse mentor texts (Zapata & Laman, 2016), using them as a platform for teaching writers the power of their voices, stories, and languages. Linguistically diverse mentor texts can model intentional linguistic moves to build ideas, communicate perspectives, and share emotions, empowering them to "breathe courage into their writing" (Dorfman & Cappelli, 2017, p. 11). (Machado and Flores, 2021, 235)*

<sup>132</sup> Voir Partie II et Partie III.

<sup>133</sup> Trop polysémique selon J.-L. Chiss, cette notion a toutefois le mérite de bousculer notre manière de concevoir la place (et les formes multiples) de l'écrit en didactique, mais aussi de reconnaître le rôle et la place des représentations, de l'imaginaire, de la créativité, des affichages identitaires, dans la relation au savoir et dans la trame du tissu social. (Molinié et Moore, 2021, 130)

Woodley et Brown développent divers aspects positifs de la pédagogie du *translanguaging*, tels que le renforcement de la confiance et des attitudes positives à l'égard des langues familiales et de la diversité, l'alphabétisation dans les langues familiales des élèves, une compréhension plus approfondie du contenu et un intérêt accru pour les différentes langues et cultures.

(Schwarzl et Vetter, 2019, 245-246<sup>134</sup>)

Enfin, le *translanguaging* pourrait contribuer à l'approfondissement des savoirs dans diverses langues et cultures à travers son développement comme moyen de médiation ou de produit de médiation à travers les formes brèves de littérature.

---

<sup>134</sup> *Woodley and Brown elaborate on various positive aspects of translanguaging pedagogy, such as building confidence and positive attitudes towards family languages and diversity, literacy in pupils' family languages, deeper understanding of content, and increased interest for different languages and cultures. (Schwarzl and Vetter, 2019, 245-246)*

- - - - -

Pour conclure, dans le quatrième et dernier chapitre de la partie théorique, nous mettons en valeur la double nature du *translanguaging*, celle de moyen de médiation linguistique, culturelle et corporelle et celle de produit de production de sens exprimée de façon translinguistique et transculturelle. De cette façon, nous proposons une nouvelle définition du concept étudié. Dans ce chapitre, nous révélons également le rapport des formes brèves littéraires, des albums bi-/plurilingues et de la *world literature* avec le *translanguaging*. Dans ce cadre, nous indiquons la valeur médiatrice des deux albums qui sont également des formes brèves littéraires de valeur translinguistique et transculturelle et qui contribuent à la production des formes brèves de *translanguaging*.



## PARTIE 2

### LA RECHERCHE DU *TRANSLANGUAGING*

L'objet de la deuxième partie de la thèse se penche d'une part sur l'étude de **la méthodologie de l'enquête** et d'autre part sur **l'analyse des données** de la recherche effectuée pendant deux périodes en Grèce et en France. La première s'est séparée en deux étapes pendant les années 2016 et 2017 et la deuxième s'est effectuée uniquement en France en 2018.

**Dans le premier chapitre** de la deuxième partie, nous présentons les **modèles** de la recherche choisis pour la mise en place de l'enquête du *translanguaging* dans les écoles primaires grecques et françaises. S'agissant d'une enquête **qualitative, ethnographique** et de **recherche-action**, nous avons utilisé comme moyens des **observation des classes** effectuées, la **grille** d'observation de la première période, la **grille** d'observation de la deuxième période et enfin, une **leçon** proposée – aux enseignants des écoles où les observations de classe ont été réalisées – à travers les **formes brèves littéraires**.

**Dans le deuxième chapitre** de la deuxième partie de la thèse, nous présentons l'**analyse** des données recueillies des deux périodes de la recherche. Commencant par l'analyse des **grilles d'observations** en Grèce, nous abordons ensuite l'analyse des éléments étudiés pendant nos observations en France. Cette première période a été dédiée à l'étude de la **présence du *translanguaging*** en classe des langues. Finalement, est abordée l'interprétation des données de la deuxième période qui s'est concentrée sur la **contextualisation du *translanguaging***. Dans le cadre de cette recherche, le *translanguaging* a été examiné comme concept principal de cette thèse accompagné par d'autres notions de la didactique des langues-cultures.

# CHAPITRE 1

## La méthodologie de la recherche

Ce chapitre porte sur la méthodologie de la recherche effectuée pendant les deux périodes de l'enquête réalisée en Grèce et en France de 2016 à 2018. Spécifiquement, nous évoquons les modalités de la recherche, les facteurs qui l'ont déterminée, le cadre d'enseignement des langues dans les deux pays et enfin, les modèles de la recherche choisis.

### 1. La planification de la recherche

La deuxième partie de cette thèse se concentre sur les périodes de l'enquête menée en Grèce et en France de 2016 à 2018. Pendant la **première période** – réalisée en deux temps à Athènes et à Angers – nous avons commencé une enquête qualitative à travers des **observations de classes** dans des écoles primaires grecques et françaises. Pendant la **deuxième période** de l'enquête – réalisée uniquement à Angers – nous avons poursuivi les **observations de classes** effectuées dans le cadre d'une approche qualitative de la recherche et nous avons également ajouté une **recherche-action**. Nous avons mené cette expérimentation d'une part pour examiner le développement du *translanguaging* comme approche et/ou stratégie en classe des langues et d'autre part pour étudier si ce concept pourrait s'exprimer à travers les formes brèves littéraires pour aboutir à l'apprentissage des langues et à l'établissement des relations moins inégales entre elles.

Les données recueillies ont été traitées de façon qualitative suivant les grilles d'observation élaborées pour les deux périodes. Ces deux phases de notre recherche ont été **enregistrées** par le biais d'un **dictaphone, codifiées et décodifiées à l'aide des deux grilles d'observation** conçues et construites par nous-même. Les éléments étudiés au sein des deux grilles d'observations ont été symbolisés par des **sigles** pour faciliter leur codification et décodification pendant l'observation. Les abréviations symbolisant les concepts examinés se présentent dans la 1<sup>re</sup> partie théorique. Le dépouillement des données repose sur les transcriptions phonétiques des enregistrements des séances observées et des éléments observés et abordés dans les grilles d'observation. L'analyse des données se présente par la suite dans le 2<sup>e</sup> chapitre de cette partie par une étape de description de la séance observée et d'analyse des paramètres étudiés.

Plus particulièrement, notre recherche s'est structurée comme suit :

i. Une recherche menée en deux temps à travers l'**observation de classe** en Grèce et en France dans des écoles primaires d'une part d'Athènes et d'autre part d'Angers en 2016-2017. Dans ce contexte, nous avons observé des cours de langues, d'une part le grec, l'anglais, le français et l'allemand à l'école primaire grecque et d'autre part le français, l'anglais et l'allemand à l'école primaire française. Nous avons ainsi opté pour une observation des langues enseignées dans les deux écoles qui nous conduirait à des constats par rapport **i)** à l'enseignement de ces langues en relation avec le développement du *translanguaging* et du transculturel, **ii)** au statut de ces langues et des cultures manifestées pendant le cours et **iii)** à la façon dont ce statut pourrait affecter l'enseignement et apprentissage de la langue enseignée. Dans ce contexte, nous rappelons les paramètres étudiés pendant cette période de la recherche qui ont été mentionnés dans la première partie théorique comme i) **le *translanguaging***, ii) **le transculturel**, iii) **les formes brèves**, iv) **les compétences**, v) **les approches singulières**, iv) **les systèmes intermédiaires**, comme **le langage** et **la médiation** et vii) **les approches plurielles**.

ii. Une enquête qualitative à travers des **observations de classe**, suivie par une étape de **recherche-action** conduite dans des écoles primaires d'Angers en 2018 dans le but d'étudier le développement du *translanguaging* et du transculturel en classe à travers les formes brèves de littérature adaptées à une leçon proposée par la chercheuse et mise en place par les enseignants des classes. Ce modèle de recherche a été proposé au sein des cours de langues selon l'accord des enseignants. En même temps, la recherche reposait sur une nouvelle grille d'observation élaborée conformément aux variables étudiées que nous abordons également comme suit : i) **les langues** qui apparaissaient en classe, ii) **le statut de ces langues**, iii) **le langage**, iv) **les cultures** qui se présentaient pendant les séances observées, v) **le statut de ces cultures**, vi) **la médiation** et la façon dont elle se manifestait pendant les séances, vii) **les formes brèves littéraires** ou **autres** et enfin, viii) **les compétences** développées.

Pour ce qui est de la typologie de notre recherche, elle pourrait se considérer comme qualitative, de type ethnographique incluant aussi une étape de recherche-action ; vu que la recherche s'est effectuée dans deux pays de l'Europe, elle est également centrée sur les systèmes d'enseignement des langues de la Grèce et de la France. Pour la mise en place de cette recherche, nous avons émis comme **question de départ** l'existence du *translanguaging* dans la réalité des classes et des **hypothèses** qui sont développées dans l'Introduction et s'enchaînent brièvement, comme suit :

**i.** Le développement du *translanguaging* dans une classe pourrait atténuer ou faire disparaître la relation inégale des langues et des cultures qui s’entrecroisent explicitement ou implicitement.

**ii.** Les formes brèves de littérature pourrait servir d’outil de médiation pour faire développer le *translanguaging* comme approche et/ou stratégie dans la classe des langues dans le but d’optimiser l’apprentissage des langues.

**iii.** Le processus de la médiation linguistique et culturelle réalisée par les formes brèves littéraires pourrait s’exprimer à travers le *translanguaging* comme production de cette action. Ainsi, seraient manifestées des productions de sens à l’oral et à l’écrit ou des formes brèves de *translanguaging*.

Ces trois hypothèses principales sont accompagnées d’autres **questionnements** qui portent sur **i)** la nature et les caractéristiques du *translanguaging*, particulièrement si c’est une approche et/ou une stratégie, **ii)** le rapport du *translanguaging* avec d’autres concepts, comme la médiation, le langage, les formes brèves, l’alternance codique, les approches plurielles et les approches singulières, les langues et les cultures, leurs statuts, etc. **iii)** les conditions qui favorisent ou découragent le développement du *translanguaging*, **iv)** les exercices et les activités qui pourraient mettre en place le *translanguaging*, **v)** la façon dont les formes brèves de littérature affectent le développement du *translanguaging*, **vi)** le développement des compétences chez les enseignants et/ou les apprenants pendant le développement du *translanguaging* et/ou du transculturel. Les réponses à ces interrogations, leurs enjeux spécifiques et les termes mentionnés sont explicités à la première partie théorique et interprétés suivant les résultats de la recherche à la troisième partie de la thèse.

Pour mieux expliciter les différentes étapes de la recherche, nous abordons les éléments qui recapitulent les points importantes des deux périodes de l’enquête dans les tableaux suivants.

Ainsi, nous citons ci-dessous **le tableau n° 1** qui récapitule les points importants des trois périodes d’enquête :

Paramètres de la recherche	Période 1 – Étape 1	Période 2 - Étape 2	Période 2
<b>Année</b>	2016-2017	2017	2018
<b>Durée (heures de la recherche)</b>	40	48	15
<b>Pays - Ville</b>	Grèce - Athènes	France - Angers	France - Angers
<b>Établissements scolaires</b>	2	2	2
<b>Noms d'Établissements scolaires</b>	i) 72 <sup>e</sup> École Primaire Andreas Calvos, ii) 63 <sup>e</sup> École Primaire Yannis Rítsos	i) École Primaire Claude Monet, ii) École Primaire Alfred de Musset	i) École Primaire Claude Monet, ii) École Primaire Alfred de Musset
<b>Classes / âges</b>	A, B, E, ST <sup>135</sup> / 6-12 ans	CP, CE1-CE2, CE2-CM1, CM1-CM2 / 6-11 ans	CP, CE1-CE2, CE2-CM1, CM1-CM2 /
<b>Effectifs</b>	i) 72 <sup>e</sup> École Primaire Andreas Calvos : 90 apprenants ii) 63 <sup>e</sup> École Primaire Yannis Rítsos : 135 apprenants Total : 225 apprenants	i) École Alfred de Musset : 165 apprenants, ii) École Claude Monet : 195 apprenants Total : 360 apprenants	i) École Alfred de Musset : 165 apprenants, ii) École Claude Monet : 195 apprenants Total : 360 apprenants
<b>Cours / langues observées</b>	grec, anglais, français ou allemand	français, anglais, allemand, langage des maths	français, anglais, allemande, langage des maths
<b>Méthodologie</b>	observation de classe	observation de classe	recherche - action + observation de classe
<b>Outils de la Recherche</b>	grille d'observation	grille d'observation	i) leçon proposée par nous-même et mise en place par les enseignants, ii) formes brèves de littérature, iii) grille d'observation

<sup>135</sup> La structure de classe à l'école primaire grecque est constituée comme suit : A, B, G, D, E, ST. L'équivalence entre les deux systèmes scolaires, grec et français n'est pas exactement identique. La première classe du primaire grec est pour le système scolaire français le CP et la terminale de l'école primaire grecque, appelée ST est pour les écoles primaires françaises le CM2.

Le tableau n° 2 aborde les hypothèses de recherche émises sur chaque période d'enquête :

Paramètres de la recherche	Période 1 – Étape 1	Période 2 - Étape 2	Période 2
<b>Année</b>	2016-2017	2017	2018
<b>Pays - Ville</b>	Grèce - Athènes	France - Angers	France - Angers
<b>Type de recherche</b>	i) qualitative, ii) ethnographique	i) qualitative, ii) ethnographique	i) qualitative, ii) recherche-action
<b>Question de départ</b>	interrogation sur l'existence du <i>translanguaging</i> / une trace repérée	interrogation sur l'existence du <i>translanguaging</i>	question de départ confirmée
<b>Hypothèses</b>	i) le <i>translanguaging</i> pourrait amoindrir le rapport hiérarchique des langues-cultures de la classe	i) le <i>translanguaging</i> pourrait amoindrir le rapport hiérarchique des langues-cultures de la classe	i) le <i>translanguaging</i> pourrait amoindrir le rapport hiérarchique des langues-cultures de la classe.  ii) le <i>translanguaging</i> lié aux formes brèves de la littérature – outil de médiation – pourrait optimiser l'apprentissage des langues.  iii) Les formes brèves de la littérature serviraient d'outil de médiation linguistique et culturelle pour le développement de formes de production de sens à l'oral et à l'écrit, exprimées à travers le <i>translanguaging</i> .

## 2. Le cadre d'enseignement des langues en Grèce et en France

La raison du choix de l'étude de l'enseignement de la Grèce et de la France, réside dans deux aspects : d'un côté, leurs langues nationales sont considérées comme importantes pour l'unité de leurs peuples et de l'autre côté, les deux pays se caractérisent par une diversité linguistique et culturelle en raison de l'accueil continu des vagues migratoires pendant les dernières décennies.

Il est néanmoins évident que ce nombre varie selon la population de chaque pays. Tant la Grèce que la France sont également affectées par l'idéologie monolingue dont l'impact est évident dans les écoles. Cette étude s'inscrit dans le cadre des politiques linguistiques et éducatives de ces pays.

L'enseignement des langues est prescrit dans les programmes scolaires des écoles de la Grèce et de la France. Partant de ce constat, nous examinons **i** l'enseignement de la langue nationale ou de la langue maternelle dominante, à savoir du grec et du français et **ii** les langues étrangères, à savoir de l'anglais, le français et l'allemand. Cette catégorisation des langues séparées en langues maternelles et langues étrangères caractérise non seulement le contexte scolaire de la Grèce et de la France, mais celui de nombreux pays du monde.

N'ambitionnant pas de faire un retour historique concernant l'enseignement des langues dans le contexte scolaire grec et français, nous nous limiterons aux grands axes de leur apprentissage pendant les dernières années en nous référant également aux principes d'une politique linguistique et éducative commune européenne.

Spécifiquement, l'Union Européenne possède vingt-quatre langues officielles parmi lesquelles le grec et le français. Les états-membres de l'Union sont appelés à communiquer et à apprendre leurs langues maternelles et au moins deux langues étrangères. La Grèce et la France dont les langues maternelles ou nationales sont considérées comme déterminantes pour l'union de leurs nations et le renforcement de leur identité linguistique, culturelle et historique font également partie des pays qui promeuvent les principes du plurilinguisme et du respect de la diversité plurilingue, promue par l'Union Européenne. D'ailleurs, les deux contextes scolaires font face à la présence de cette pluralité linguistique depuis longtemps à travers les langues enseignées et les langues des apprenants issus des contextes variés.

Dans ce cadre, nous essayerons de présenter les deux milieux scolaires en rapport avec l'enseignement des langues en mettant au centre de cette étude l'école primaire des deux pays.

### **2.1. Le système éducatif en Grèce et en France**

**Le système éducatif grec** se divise **i**) à la maternelle, **ii**) au primaire, **iii**) au secondaire (collège et lycée) et **iv**) à l'enseignement supérieur. L'école maternelle dure un an et le primaire six ans. L'école primaire comprend les classes A, B, C, D, E et ST pour les apprenants de six à douze ans. Le collège dure trois ans comme le lycée. Finalement, l'enseignement supérieur, majoritairement publique, se sépare dans les cycles suivants : **i**) la licence dont la durée est de

quatre ans, **ii**) le master qui dure deux ans et **iii**) le doctorat dont la durée est au moins de trois ans. Récemment, des études postdoctorales sont introduites au système de l'enseignement supérieur grec. Pourtant, le débat autour de la privatisation des universités demeure actuel.

**Le système éducatif français** se caractérise par l'enseignement de l'école maternelle, du primaire ou de l'élémentaire, du collège et du lycée. Ainsi, la **maternelle** est accessible aux apprenants depuis l'âge de trois ans. Elle constitue le 1<sup>er</sup> cycle ou le cycle des apprentissages premiers. La scolarité à l'école **primaire** ou **élémentaire** comprend des classes du CP (cours préparatoire), du CE1 (cours élémentaire 1<sup>re</sup> année), du CE2 (cours élémentaire 2<sup>e</sup> année), du CM1 (cours moyen 1<sup>re</sup> année) au CM2 (cours moyen 2<sup>e</sup> année). La durée de la scolarité au **collège** est de quatre ans et comprend la 6<sup>e</sup>, la 5<sup>e</sup>, la 4<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup>. Le **lycée** est général ou technologique. Le cycle 2 ou cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, CE2), le cycle 3 ou cycle de consolidation (CM1, CM2 et la 6<sup>e</sup>) et le cycle 4 ou cycle des approfondissements (5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>) constituent le socle commun de connaissances et de compétences. Finalement, le système de l'enseignement **supérieur** est organisé selon les formations de licence, de master, de doctorat et des études postdoctorales. De surcroît, des écoles spécialisées et des grandes écoles sont accessibles à beaucoup de candidats.

## **2.2. Le cadre d'enseignement des langues à l'école primaire en Grèce**

L'enseignement des langues à l'école primaire grecque repose sur le **grec**. Ainsi, les apprenants sont appelés à développer leurs compétences à l'oral et à l'écrit à travers l'étude de la langue et le recours à la littérature. Par ailleurs, selon le bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes, l'inclusion des apprenants allophones au cours du grec est nécessaire.

Les langues étrangères enseignées sont l'**anglais**, le **français** ou l'**allemand**. Pourtant, avant la crise économique, en 2009, pendant les années de la crise, de 2010 à 2018 avec la fin des mémorandums et après, de 2019 à 2022 où des marques de la crise sont évidentes, la politique de l'enseignement national s'est adaptée aux besoins financiers de l'état.

L'anglais est la première langue étrangère enseignée depuis la 1<sup>re</sup> classe de l'école primaire tandis que le français et l'allemand constituent les deux langues étrangères, supplémentaires de l'anglais. Les heures d'enseignement de ces deux langues sont moins que celles de l'anglais. Les cours de français et d'allemand sont offerts aux dernières classes du



primaire, celles de E et de ST. L'enseignement des langues est réglé suivant le programme d'enseignement des langues étrangères.<sup>136</sup>

L'école primaire grecque s'adresse également aux apprenants allophones dont les langues maternelles ou de maison varient. Des « Installations d'accueil pour l'éducation des réfugiés<sup>137</sup> » ont été créées en 2017. Finalement, l'école primaire grecque est une école qui promeut l'inclusion scolaire des apprenants avec des compétences et des besoins particuliers.

### 2.3. Le cadre d'enseignement des langues à l'école primaire en France

L'enseignement du français et la découverte du langage des mathématiques constituent les deux matières possiblement les plus importantes de l'école primaire française. Dès le CP, les apprenants peuvent apprendre **une langue étrangère (vivante)** ou **une langue régionale**. Également, dans le cadre du socle commun d'apprentissage, les apprenants ont la possibilité d'apprendre les langages mathématiques, scientifiques et informatiques, le langage artistique et du corps.

Pour ce qui est des langues enseignées, les apprenants découvrent le langage oral et écrit, la grammaire, l'orthographe et le lexique du français, qui repose sur le développement de quatre compétences fondamentales, celle de comprendre à s'exprimer à l'oral, de lire, d'écrire et enfin comprendre le fonctionnement de la langue. De plus, les apprenants commencent l'apprentissage des langues étrangères (vivantes) ou régionales à partir du cycle 2 où l'enseignement des langues étrangères repose sur les compétences suivantes : i) comprendre à l'oral, ii) s'exprimer oralement en continu, iii) prendre part à une conversation, iv) découvrir des aspects culturels de cette langue. Ensuite, l'enseignement des langues étrangères au cycle 3 repose sur les compétences i) d'écouter et comprendre, ii) de parler en continue, iii) d'écrire, iv) de réagir et dialoguer, v) de découvrir les aspects culturels de la langue. L'enseignement des langues étrangères (vivantes) à l'école primaire concerne l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le portugais, l'italien et le chinois. Il faudrait néanmoins préciser que l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire s'effectue dans la plupart des cas à **l'anglais** et/ou à **l'allemand**. Par ailleurs, les langues régionales sont enseignées dans le cadre de la protection du patrimoine linguistique français.

---

<sup>136</sup> Le Programme Commun pour l'Enseignement des Langues Étrangères (ESP-XG). [Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ)]. Ressource consultée le 24/09/2021 et disponible sur : <https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/?p=87>

<sup>137</sup> Ressource consultée le 24/09/2021 et disponible sur : <https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m>

L'école primaire française est une école inclusive intéressée aux apprenants allophones nouvellement arrivés en France, aux enfants issus des familles itinérantes et de voyageurs. Toute structure de scolarisation des élèves allophones est intitulée « unité pédagogique pour élèves allophones arrivants<sup>138</sup> » ou « UPE2A ». Également, l'école primaire française s'adresse aux apprenants en situation de handicap par les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS<sup>139</sup>).

Finalement, l'enseignement des langues est déterminé par les bulletins officiels du Ministère de l'Éducation Nationale. De même, des bulletins officiels et des circulaires du Ministère de l'Éducation Nationale définissent le contenu des enseignements des langues et des langages et les compétences développées.

### 3. Les modèles de la méthodologie de la recherche

L'objectif de cette recherche consiste au dépistage des **traces du *translanguaging*** dans la pratique de l'enseignement des langues en France et en Grèce puis, à la vérification de l'efficacité du *translanguaging* en tant que **médiateur** pour le développement d'un statut moins inégal parmi les langues et les cultures de la classe. Cet outil de médiation peut également devenir le **produit** de la médiation linguistique et culturelle à travers **les formes brèves de littérature**.

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un travail **qualitatif ethnologique** suivi pendant les deux périodes de l'enquête – de 2016 à 2017 et en 2018 – qui repose également sur une **recherche en action** mise en place uniquement pendant la deuxième période de la recherche en 2018. Dans un premier temps, la planification de cette enquête s'appuie sur un recueil de données d'ordre qualitatif à travers des **observations de classe** effectuées pendant les deux périodes de la recherche. Les raisons du choix de l'enquête qualitative s'affichent comme suit : **i)** une recherche quantitative ne pourrait pas contribuer à l'examen d'un concept dont la nature, les caractéristiques et son développement n'étaient pas évidents ou clairs dans la réalité de la classe ; **ii)** une recherche qualitative pourrait conduire à l'utilisation des moyens qui permettraient le développement du *translanguaging* en classe de langue.

---

<sup>138</sup> Ressource consultée le 24/09/2021 et disponible sur : [https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid\\_bo=61536](https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536)

<sup>139</sup> Ressource consultée le 24/09/2021 et disponible sur : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>

Les étapes suivies pour l'enquête du *translanguaging* ont été les suivantes : **i)** observer, **ii)** comprendre, **iii)** dépister, **iv)** décrire, **v)** synthétiser, **vi)** analyser et enfin, **vii)** interpréter le phénomène du concept examiné. Par ailleurs, des notions comme le **transculturel**, les **approches**, les **stratégies**, les **compétences** liées au *translanguaging*, la médiation et les formes brèves ont été également étudiées suivant les deux **grilles d'observation** de chaque période d'enquête.

Les périodes de cette enquête se considèrent comme des étapes d'une recherche purement **qualitative**. Faisant partie de ce même type d'étude, cette enquête repose aussi sur des **caractéristiques ethnographiques** :

Bien que la nature de l'ethnographie ait fait l'objet de nombreux débats ces derniers temps, on peut dire, du point de vue de la recherche sur les langues secondes, que la recherche ethnographique vise à " décrire et interpréter le comportement culturel, y compris le comportement communicatif, d'un groupe " (Johnson, 1992, p. 134).

(Mackey et Gass, 2005, 167-168<sup>140</sup>)

Précisément, nous avons opté pour une recherche de type **ethnographique qualitatif** en raison de sa mise en place dans deux pays avec des contextes scolaires divergents et des systèmes d'enseignement variés ; également, l'étude des populations différentes étant scolarisées tant les unes que les autres à l'école primaire de chaque pays sous des conditions spécifiques constitue encore une raison pour la mise en place de ce type d'enquête.

Les approches ethnographiques ont été utilisées dans un très large éventail de contextes de recherche sur les langues secondes, allant des ethnographies d'écoles et de programmes de langues aux comptes rendus et récits personnels ... les processus culturels et idéologiques dans l'apprentissage de la première et de la deuxième langue (King, 2000), et la recherche sur des aspects spécifiques du processus de la L2, comme l'écriture en langue seconde dans différents contextes culturels (p. ex., Atkinson et Ramanathan, 1995 ; Carson et Nelson, 1996).

(ibid., 2005, 168<sup>141</sup>)

---

<sup>140</sup> Although there has been much recent debate concerning the nature of ethnography, it can be said from a second language research perspective that ethnographic research aims "to describe and interpret the cultural behaviour, including communicative behaviour, of a group" (Johnson, 1992, p. 134). (Mackey et Gass, 2005, 167-168)

<sup>141</sup> Ethnographic approaches have been used in a very broad range of second language research contexts, ranging from ethnographies of schools and language programs to personal accounts and narratives or life histories of learning and teaching (e.g., Duff, 2002 ; Pavlenko & Lantolf, 2000), ... cultural and ideological processes in first and second language learning (King, 2000), and research on specific aspects of the L2 process, such as second

Étant en constante mobilité entre la Grèce et la France, nous avons planifié nos déplacements suivant les objectifs de notre recherche. La deuxième étape qui repose sur les observations de classe comprend également une phase de **recherche-action** qui met à la disposition de chaque chercheur des outils importants pour qu'il puisse clarifier un phénomène qui n'est pas autrement expliqué. Parfois, l'observation ne peut pas tout révéler. Ainsi, la recherche-action est une méthodologie précise que le chercheur propose à un certain public, qui s'engage de sa propre façon à agir et interagir lors de cette démarche. C'est dans ce cadre que nous pouvons aboutir à une élucidation épistémologique du problème que nous étudions. La recherche-action est de toutes ses caractéristiques un modèle de recherche et diffère des autres type d'enquête. Elle pourrait offrir une sorte d'innovation conçue du chercheur et de la participation active de celui qui est impliqué à cette recherche.

L'intention de la recherche-action est de produire un changement dans un milieu professionnel donné et d'améliorer les pratiques (Dolbec et Clément, 2000 ; Savoie-Zajc, 2001). Par ailleurs, sur le plan des rôles, la recherche-action implique les acteurs à titre de cochercheurs. En effet, Gauthier (1984) indique qu'il s'agit d'une « modalité de recherche qui rend l'acteur chercheur et qui fait du chercheur un acteur » (p. 522). Ce rapport symétrique entre chercheurs et praticiens à toutes les étapes de la recherche fait en sorte que la production du savoir est validée dans l'action et dans la pratique. Enfin, pour que l'amélioration de la pratique soit possible, la recherche-action emprunte une démarche méthodologique de résolution de problèmes selon un cycle de planification, d'action, d'observation et de réflexion (Dolbec et Clément, 2000).

(Carignan et al., 2016, 12)

La recherche-action pourrait être comparée à un laboratoire où le chercheur fait des expérimentations pour qu'il puisse trouver la solution au problème et dévoiler un concept dans tous ses aspects. Il s'agit alors de l'épreuve à travers l'application de la conception théorique qui peut aboutir à la preuve. D'ailleurs, la théorie n'est jamais suffisante si elle n'est pas testée. Pareillement, la théorie est déterminante pour planifier la méthodologie de recherche à suivre. Un tel type d'enquête est essentiel lorsque le phénomène examiné est difficilement déposé et constitue une notion dont la recherche systématique est nécessaire.

---

*language writing in different cultural contexts (e.g., Atkinson & Ramanathan, 1995 ; Carson & Nelson, 1996). (ibid., 2005, 168)*

Dans le cadre de notre étude, la recherche-action a été essentielle pour répondre à notre **question de départ** qui portait sur le développement du *translanguaging* dans la réalité de la classe et pour apporter des réponses à nos hypothèses à travers l'examen du développement de la notion par les formes brèves de littérature et la médiation linguistique et culturelle. La recherche en action proposée a ainsi constitué un amalgame **i)** de la conception théorique du *translanguaging* et **ii)** de la *praxis* scientifique, celle qui est indispensable pour décodifier un concept et l'étudier par le biais de son étude sur le terrain. Il s'agit alors d'un type d'enquête où même dans les sciences humaines, le chercheur peut expérimenter et chercher des réponses concrètes. Enfin, la recherche-action peut être importante non seulement pour les chercheurs mais également très bénéfique pour les enseignants et le monde de l'éducation.

Tout au long de la deuxième période de l'enquête en 2018, les observations de classe complétaient la recherche en action. Les **outils** de cette étape ont été la **nouvelle grille d'observation**, la **leçon** proposée sur la logique de l'introduction du *translanguaging* en classe de langue à travers le troisième outil, celui des **formes brèves littéraires**.

### 3.1. Les outils de la recherche

#### 3.1.1. La grille d'observation

La grille d'observation est un outil de recherche qui a servi de support lors du processus de l'observation de classe. Nous avons ainsi étudié la nature du *translanguaging* et d'autres notions qui l'entourent selon la recherche bibliographique et notre perception du terme. Au risque de nous répéter, nous abordons les paramètres examinés pendant les deux périodes de la recherche à travers les deux grilles d'observation.

Pendant la première étape de l'enquête, nous avons examiné le développement du *translanguaging* et/ou du **transculturel** et des **variables** comme, i) les **approches singulières** et **plurielles**, ii) des **systèmes intermédiaires** comme le **langage** et la **médiation**, iii) la **langue**, iv) la **culture**, v) la **compétence**. Les **formes brèves** ont été également étudiées comme outils de médiation pour la mise en place du *translanguaging* et/ou du transculturel. Les paramètres étudiés ont été représentés par des **symboles**, comme **i)** le - pour les approches singulières, **ii)** le + pour les approches plurielles, **iii)** le  $\leftarrow \circ \rightarrow$  pour les systèmes intermédiaires et **iv)** le **TL •** pour le *translanguaging*.

Le rôle de la grille d'observation a été important pendant la recherche-action ; d'une part, les enseignants ont dû utiliser le matériel que nous leur avons distribué et qui portait sur

l'introduction du *translanguaging* pendant l'étape de la recherche-action et d'autre part, il a été indispensable pour nous de continuer l'observation du cours pour pouvoir repérer le *translanguaging* et le **transculturel** et examiner **i)** les actions et interactions des **actants** du *translanguaging* et/ou du transculturel, **ii)** les **conditions** de l'espace et du temps qui ont permis ou interdit le développement du terme étudié, **iii)** le **statut des langues** et **des cultures** établi pendant la mise en place du *translanguaging* et/ou du transculturel, **iv)** les **types** du *translanguaging* : **spontané** ou **planifié**, **oral** ou **écrit**, **limité** ou **holistique**, **v)** l'outil de sa mise en place, **vi)** le rôle des formes brèves de littérature comme outils de médiation linguistique et culturelle, **vii)** le *translanguaging* comme produit issu de cette action de médiation, **viii)** le développement d'une ou plusieurs compétences pendant le développement du *translanguaging* et/ou du transculturel et enfin, **ix)** le *translanguaging* comme approche et/ou stratégie.

### 3.1.2. Une leçon de *translanguaging* à travers les formes brèves de littérature

Pendant la recherche-action, nous avons proposé une **fiche pédagogique** aux enseignants des Écoles primaires Alfred de Musset et Claude Monet à Angers. Les enseignants devraient suivre la leçon après l'avis favorable de l'Inspection de l'Éducation Nationale des Pays de la Loire. Précisément, nous leur avons suggéré deux leçons destinées aux apprenants de toutes les classes de l'école primaire française, à savoir les CP, CE, CM1 et CM2. La **leçon 1**<sup>142</sup> et la **leçon 2**<sup>143</sup> reposaient sur l'album *Chez nous* et sur l'album plurilingue *Madlenka*. Cette approche a été la conséquence inévitable des résultats de la 1<sup>re</sup> partie de notre recherche analysés et interprétés dans les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> chapitres de cette partie de recherche.

Considérant les deux albums comme des formes brèves de littérature qui pourraient captiver l'intérêt des apprenants par le biais d'une approche qui reposerait sur les langues, les cultures et également sur les illustrations issues des deux albums, les enseignants travailleraient « à travers » et « au-delà » des langues et des cultures. Ainsi, ces deux supports pourraient servir comme médiateurs pour faire développer l'action du *translanguaging* et le transculturel et ainsi accomplir des objectifs qui conduiraient à l'apprentissage des langues-cultures. L'album de jeunesse *Chez nous* était centré sur les caractéristiques culturelles des maisons du monde et l'album *Madlenka* décrivait les voyages de la protagoniste dans le monde à travers une approche plurilingue et pluriculturelle. La **leçon** proposée se composait des trois **étapes** ; la 1<sup>re</sup> comprenait la **lecture** de l'album, la 2<sup>e</sup> portait sur **un exercice de production orale** à

<sup>142</sup> Voir Annexes 1, Fiches pédagogiques, 697-705.

<sup>143</sup> Ibid.

partir de l'album lu et la 3<sup>e</sup> était constituée d'une **activité de production écrite**. L'album, l'activité de production orale et de production écrite ont été considérés comme des **formes brèves** en raison de leur **relation temporelle**, de leur **efficacité** concernant l'accomplissement des **objectifs** de la classe, surtout de la mise en place du processus de la médiation linguistique et culturelle et ainsi du développement du *translanguaging* et/ou du transculturel. Enfin, elles **faisaient partie d'un tout**, à savoir de la leçon proposée et des étapes de la démarche didactique.

Également, la raison du choix des **albums considérés comme des formes brèves littéraires** présentée au quatrième chapitre de la partie théorique de notre thèse porte entre autres sur la motivation que ces albums bi-/plurilingues et bi-/pluriculturels pourraient offrir aux apprenants et ainsi les encourager afin de faire interagir des signes des langues et des cultures pour aboutir à la production du *translanguaging* et/ou du transculturel.

Les albums de jeunesse, eux aussi, vont au-delà du langage. Ils mettent l'accent sur les interactions entre les mots, les images et les éléments péritextuels (c'est-à-dire les caractéristiques du texte qui entourent la narration ; voir Gross et al., 2016), et encouragent les jeunes lecteurs à négocier le sens entre les modes (Sipe, 2010).

(Machado et Flores, 2021, 236<sup>144</sup>)

Pendant toutes les deux étapes de la production orale et de la production écrite, les apprenants seraient appelés à créer des actions de production du sens exprimées par le *translanguaging*. Ceci a été également évident à travers **les consignes des activités** proposées et présentées à la partie des Annexes. De surcroît, les illustrations des formes brèves littéraires, riches en couleurs et en connotations culturelles, interculturelles, historiques et civilisationnelles ont été également une source d'inspiration pour les apprenants afin qu'ils puissent produire du discours à travers **i)** des signes linguistiques et/ou **ii)** des signes culturels en interaction. Pour ce qui est de l'exercice de production orale et de l'exercice de production écrite, nous citons à titre d'exemple une des consignes données à partir de la leçon proposée : « **Est-ce que tu connais les noms de maisons dans d'autres langues ?** ». Une autre question se présente comme suit : « **Est-ce que vous visitez le *bled* parfois ?** » Pour ce qui est de l'activité de production écrite, les apprenants ont dû rédiger **une courte histoire**. Une des consignes proposée a été la suivante :

---

<sup>144</sup> *Picturebooks, too, are more than language. They emphasize interactions between words, images, and peritextual elements (i.e., text features surrounding the narrative ; see Gross et al., 2016), and encourage young readers to negotiate meaning between modes (Sipe, 2010).* (Machado et Flores, 2021, 236)

« Et vous, avez-vous connu beaucoup de *chez vous, de houses, de منزل* ? Racontez. » La raison d’avoir créé ce type de consigne résidait dans la nécessité d’une part de valoriser la pluralité linguistique et culturelle des classes observées et d’autre part de révéler le *translanguaging* à travers l’interaction des signes des langues et/ou des cultures. De cette façon, le *translanguaging* se développerait comme approche et stratégie avec de nombreux avantages. D’ailleurs, le contenu de cette consigne a été conforme à la nature du *translanguaging* à travers l’interaction des éléments des langues et des cultures qui pourraient aboutir au développement d’une écriture de type **translinguistique**. Dans ce cas, les enseignants

En fin de compte, en positionnant ces livres comme des textes de mentorat pour la composition translinguistique, les enseignants pourraient réimaginer l’écriture des enfants comme un site d’expression de leur personnalité la plus complète.

(ibid., 2021, 242<sup>145</sup>)

Ainsi, les apprenants dépassent les limites conventionnelles de l’utilisation d’une langue à l’écrit et des caractéristiques de l’écriture traditionnelle. Pareillement, la leçon proposée concernant l’album *Madlenka* comprenait des questions de production orale qui portaient sur la compréhension de l’album. Des questions de production orale, comme « J’ai une dent qui bouge ! Est-ce que vous pourrez dire la même phrase dans diverses langues ? » et une des consignes de rédaction d’une histoire à l’écrit « *Madlenka عليكم السلام ! Tu vas où?, Madlenka hello!, Tu vas où? Madlenka Πρῦβέμ. Tu vas où? »* ont été incluses dans la leçon proposée.

Pour récapituler, les deux formes brèves littéraires introduites à travers la leçon proposée et la leçon elle-même ont constitué les outils de médiation linguistique et culturelle pour le développement du *translanguaging* et/ou du transculturel.

#### 4. Les observations de classe en Grèce

Ce travail d’analyse qualitative fait partie de notre première étape de recherche effectuée en Grèce et se fonde sur un corpus composé de 40 heures d’observations de classes de langues. Plus précisément, cette première période d’enquête a eu lieu dans deux écoles du primaire, à savoir la 72<sup>e</sup> École Primaire<sup>146</sup> (Andreas Calvos) et la 63<sup>e</sup> École Primaire<sup>147</sup> (Yannis

---

<sup>145</sup> Ultimately, by positioning these books as mentor texts for translingual composition, teachers might reimagine children’s writing as a site for expression of children’s fullest selves. (ibid., 2021, 242)

<sup>146</sup> Lien de l’École disponible sur <http://72dim-athin.att.sch.gr/>

<sup>147</sup> Lien de l’École disponible sur <https://63dimath.webnode.gr/>



Rítsos). Les écoles primaires où s'est effectuée l'enquête en Grèce, constituent des écoles du centre-ville, toutes les deux faisant partie de l'Attique centrale, à Athènes.

La 72<sup>e</sup> École Primaire (Andreas Calvos) se trouve dans le quartier historique de Thisseio, un quartier central, historique, populaire, mais en même temps aisé.

La 63<sup>e</sup> École Primaire (Yannis Rítsos) fait partie d'un quartier central, très près du centre-ville d'Athènes appelé Kato Patissia. C'est un quartier populaire et en même temps caractérisé par une forte hétérogénéité au niveau linguistique et culturel. Nous ne sommes pas en mesure de citer des pourcentages de cette hétérogénéité linguistique et culturelle, mais il est certain que la 63<sup>e</sup> École Primaire (Yannis Rítsos) se caractérise par une pluralité linguistique et culturelle importante, visible depuis la cour de l'école, où les apprenants utilisent d'autres langues que le grec langue de scolarisation ou la classe où plusieurs apprenants maîtrisent le grec comme langue étrangère.

Notre enquête s'est ainsi concentrée sur l'observation du grec, de l'anglais, du français et de l'allemand à la classe A<sup>148</sup> (2h par langue), à la classe B<sup>149</sup> (2h par langue), à la classe E<sup>150</sup> (2h par langue) et à la ST<sup>151</sup> (2h par langue). Pourtant, comme l'enseignement de langue vivante ou langue étrangère aux classes E et ST dépend du choix des apprenants entre le français et l'allemand, il y a eu des observations qui n'ont pas été faisables à cause du non enseignement d'une de ces deux langues. De surcroît, la 72<sup>e</sup> École Primaire (Andreas Calvos) comptait 150 apprenants pendant les années 2016 et 2017 et la 63<sup>e</sup> École Primaire (Yannis Rítsos) comptait 250 apprenants pendant les mêmes années. Les données ont été recueillies à travers i) une grille d'observation et ii) un dictaphone où nous enregistrons les cours observés.

#### 4.1. Les observations de classe en France

La suite de la première partie de la recherche effectuée à Athènes s'est réalisée dans des écoles d'Angers en France. Plus particulièrement, les observations de classe se sont effectuées dans deux écoles primaires d'Angers, l'École Primaire Claude Monet<sup>152</sup>

---

<sup>148</sup> CP (A Cours)

<sup>149</sup> CE1 (B Cours)

<sup>150</sup> CM1 (E Cours)

<sup>151</sup> CM2 (ST Cours)

<sup>152</sup>Lien de l'École consulté le et disponible sur <http://www.education.gouv.fr/annuaire/49-maine-et-loire/angers/etab/ecole-elementaire-claude-monet.html>

et l'École Primaire Alfred de Musset<sup>153</sup>. Les enjeux de la mise en place de cette partie de recherche en France portaient d'une part sur notre question de départ concernant l'existence du *translanguaging* dans la réalité de la classe et d'autre part sur les hypothèses de la recherche. Au risque de nous répéter, nous rappelons que cette deuxième phase de l'enquête a été imposée par les résultats du non développement du *translanguaging* pendant la première étape à Athènes.

Les écoles où s'est produite la recherche se situent près du centre-ville d'Angers. Elles font toutes les deux partie de l'Académie de Nantes, qui appartient à la région des Pays de la Loire. Spécifiquement, l'École Primaire Claude Monet fait partie de la Roseraie, qui, étant près de la Gare, un quartier aisé, se caractérise également par une mixité de sa population.

L'École Primaire Alfred de Musset se trouve à Écouflant, près du quartier du Monplaisir, lui aussi caractérisé par une variété linguistique et culturelle de ses habitants. Cette étape de la recherche s'est déroulée en octobre 2017 et se compose de 48 heures d'observations de classe. Les observations concernent les classes du CP, CE et CM (1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle). Dans toutes les deux écoles, la recherche a porté sur l'observation du français (2h par classe), de l'anglais (2h par classe) et de l'allemand (2h par classe). Il est possible que les heures d'observation prévues avant la mise en place de l'enquête aient été modifiées selon les vœux de chaque école.

#### 4.2. Les observations de classe et la recherche-action en France

Les résultats de la première période de la recherche nous ont amenée à la poursuite de l'enquête. Spécifiquement, suivant les observations des classes en Grèce et en France, nous avons constaté qu'une seule trace de *translanguaging* s'est manifestée une fois pendant l'observation de classes en Grèce de façon spontanée à partir de l'utilisation de l'anglais et du grec. Pourtant, cette trace ne pourrait pas confirmer notre question de départ et le développement du concept en classe et partant de ce constat, nous avons décidé de mener une deuxième période de recherche à Angers. Précisément, l'enquête s'est mise en place à l'École Alfred de Musset et à l'École Claude Monet en 2018. Des observations de classe, une grille d'observation et une recherche en action à travers la leçon d'exploitation des formes brèves

---

<sup>153</sup>Lien de l'École consulté et disponible sur <https://ecoleelementairealfredemusset-angers.e-primo.fr/>

littéraires seraient les éléments qui pourraient nous conduire à l'étude du développement du *translanguaging* et/ou du transculturel.

La recherche-action s'est réalisée dans les classes du CP, du CE1, du CE2, du CM1 et du CM2 pendant l'observation des cours des langues, du français, de l'anglais et de l'allemand. Cette étape a été également enregistrée par l'utilisation d'un dictaphone.

Le contenu de la recherche en action reposait sur la leçon conçue et proposée par nous-même. Ainsi, les enseignants devraient utiliser des formes brèves de littérature, caractérisées par des signes bi-/plurilingues et bi-/pluriculturels qui pourraient servir d'outils de médiation pour faire développer le *translanguaging* et/ou le transculturel. La classe devrait lire la forme brève de littérature, procéder à la compréhension du document, produire du discours à l'oral suivant les questions que nous avons proposées aux enseignants et enfin, rédiger une histoire suivant la consigne proposée.

-----

En guise de conclusion, le 1<sup>er</sup> chapitre de la 2<sup>e</sup> partie de la thèse présente les points et les éléments importants de la planification de la méthodologie de la recherche et du dépouillement des données recueillies. Également, il aborde les types de l'enquête choisis et explique les raisons pour lesquelles les outils de la recherche, comme les deux grilles d'observation, la leçon proposée pendant la recherche en action et les formes brèves de littérature ont été essentielles pour l'étude du *translanguaging* et/ou du transculturel.

## CHAPITRE 2

### L'analyse des données de la recherche

Le 2<sup>e</sup> chapitre de la thèse se penche sur l'interprétation des données de la première période de la recherche effectuée à Athènes et à Angers de 2016 à 2017 et de la deuxième période réalisée à Angers en 2018. Ainsi pour ce qui est de la première période de la recherche en Grèce et en France, sont présentés : i) la **description du contenu** de chaque séance et l'étude des variables explicitées à la première partie théorique et au premier chapitre de la recherche, comme ii) la **langue**, iii) le **statut des langues** qui se présentent, iv) le **langage**, v) la **culture**, vi) le **statut des cultures** qui se manifestent, vii) la **médiation**, viii) les **formes brèves** et ix) les **compétences** développées.

#### 1. L'interprétation et l'analyse des données de la recherche en Grèce – Période 1

##### 1.1. Interprétation des données, 63<sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos

1. Observation du 05/12/16 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 63<sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos

##### i. Description de la séance didactique

L'enseignant distribue un extrait littéraire aux apprenants, intitulé « Veille de Noël » [Παραμονή Χριστούγεννα] du livre *Aïvalí, í patrída mou* [Αϊβαλί, η πατρίδα μου] de l'auteur grec *Fótis Kóntoglou* [Φώτης Κόντογλου].

Les apprenants font une lecture silencieuse du premier paragraphe du document. Ensuite, ils répondent aux questions de compréhension posées par l'enseignant. L'enseignant aborde le style d'écriture du document et il pose des questions sur ce sujet. Il y a des apprenants qui répondent i) qu'il s'agit d'un document dans une langue étrangère, ii) que les mots ont des signes étranges (allusion aux esprits et aux accents sur les voyelles) et iii) que le document est écrit en *katharévoussa*<sup>154</sup>[καθαρεύουσα]. L'enseignant précise que les accents sont différents

---

<sup>154</sup> La *katharévoussa* la « langue épurée ».

et que ces signes étranges s'appellent « esprits ». Il explique que ce type d'écriture est un amalgame de la langue *démotique*<sup>155</sup> [δημοτική] et de la *katharévoussa*.

L'enseignant lit le document en entier. Une fois la lecture achevée, il demande si les apprenants ont compris son contenu. Les avis se partagent concernant la difficulté du document. Un élève demande de lui expliquer le mot *mousafiris* [μουσαφίρης]. L'enseignant répond : « Mais enfin ! C'est un mot utilisé dans plusieurs langues ». L'enseignant ajoute que c'est assez surprenant pour des apprenants dont la langue maternelle est le grec de ne pas comprendre un document écrit en grec.

Des questions suivent sur la compréhension du texte. Quelques apprenants soutiennent que le document traite la façon dont les pauvres fêtent le Noël. L'enseignant présente l'auteur *Fótis Kóntoglou* [Φώτης Κόντογλου], un grand écrivain et peintre d'icônes byzantines. Selon lui, le document pourrait déclencher une comparaison des fêtes de Noël d'aujourd'hui à celles du passé. Il ajoute que le document concerne le passé puisqu'il fut écrit il y a cent ans. Il y a des apprenants qui, sur ce point, commentent qu'auparavant nous chantions les chants de Noël<sup>156</sup> [κόλαντα] de façon plus traditionnelle, en récitant toutes les strophes. L'enseignant demande à quel moment de la journée nous chantons les *kálanda*. Après, il demande la signification du mot *espéra* [εσπέρα] et les apprenants répondent que c'est l'après-midi. L'enseignant explique que c'était le moment où les enfants chantaient les chants de Noël dans le passé. Il cite également le premier vers des chants de Noël, *kalín espéran árchontes* [καλήν εσπέραν άρχοντες]. Les apprenants lui font remarquer qu'aujourd'hui, nous chantons les chants de Noël au matin et que nous commençons par la phrase *kalín iméran árchontes* [καλήν ημέραν άρχοντες].

L'enseignant demande la signification de mots, comme *houvardás* [χουβαρδάς] et *avramiaía* [αβραμιαία]. À cette occasion, il rappelle la coutume du jeûne de quarante jours avant Noël où les gens ne mangeaient pas de viande, de gâteaux, de beurre et ne buvaient de lait non plus. Un apprenant s'écrie qu'il n'est pas croyant et l'enseignant lui répond qu'il s'agit d'un choix personnel. Il ajoute qu'auparavant le jeûne ne concernait que les femmes et les enfants.

<sup>155</sup> La langue « démotique » : la langue populaire.

<sup>156</sup> La veille de Noël et du Jour de l'An, les enfants vont de maison en maison chanter les *kálanda*. En réponse, les habitants leur donnent des sucreries, des fruits secs et des petits gâteaux, comme *melomakárona*, qui sont des biscuits au miel et des *kourabiédes* ou des cornes de gazelles et surtout des pièces de monnaie.

Un apprenant lit la partie du texte qui se réfère à la façon dont les hommes célébraient la fête à la maison, au retour de la messe. L’enseignant l’interrompt pour expliquer des mots comme *oró* [ὄρω<sup>157</sup>] dont le dérivé est le mot *órasi* [ὄραση]. Il mentionne aussi le verbe *tikto* [τίκτω<sup>158</sup>] dont le dérivé est le mot *toketós* [τοκετός<sup>159</sup>]. Par la suite, une apprenante commente le contenu du texte en disant qu’auparavant les fêtes étaient célébrées non seulement en famille mais entre proches, même s’il y avait quarante personnes autour de la table de Noël. L’enseignant fait allusion aux portes des maisons, qui dans le passé étaient ouvertes aux passants. Au contraire, il ajoute que de nos jours, elles restent fermées pour des raisons de sécurité. En se référant presque à toutes les traditions des fêtes de Noël, la classe souligne que les gens en Grèce, réservent le deuxième morceau de la *vassilópita*<sup>160</sup> [βασιλόπιτα] au Pauvre.

Un autre mot qui suscite l’intérêt de la classe est le mot *mantrí* [étable] que les apprenants ne connaissent pas. Par ailleurs, la discussion continue par la naissance du Jésus qu’ils comparent à la naissance des agneaux. Des mots comme *hamámi* [hammam], *passás* [pacha], *tsarsí* [marché] intriguent la classe ; l’enseignant n’oublie pas de préciser qu’il s’agit des mots turcs hellénisés après l’établissement de l’État grec vers 1830. Également, le mot *vráka* [culotte caractéristique] que les plus anciens *archaíoi* [αρχαίοι] portaient dans les îles et en Asie Mineure attire l’attention des apprenants. L’enseignant oppose cet habit au style vestimentaire européen que les gens portaient dans les villes. Suite à une comparaison concernant le Noël du passé et du présent, les apprenants ont mentionné la messe, le repas de Noël et les cadeaux comme des éléments qui n’ont pas changé au fil du temps. En ce qui concerne les différences entre le passé et le présent, l’enseignant explique qu’auparavant il n’y avait pas d’étrangers en Grèce, mais de nos jours la Grèce est devenue un pays pluriculturel. D’après lui, c’est la raison pour laquelle il y a des enfants qui ont peur de chanter les *kálanda* actuellement. Les apprenants constatent qu’à cause de la crise financière, ils ne peuvent plus avoir des repas de Noël aussi riches que par le passé, qu’ils ne font pas la prière avant le repas et que l’esprit de Noël ne les inspire pas beaucoup. Finalement, les apprenants rédigent un paragraphe où ils devront imaginer comment seraient ces fêtes sans technologies, sans internet, jeux vidéo, portables, etc.

---

<sup>157</sup> Regarder, voir.

<sup>158</sup> Accoucher.

<sup>159</sup> L’accouchement.

<sup>160</sup> La « vassilópita » est le gâteau de Saint Basile, dans lequel on cache une pièce de monnaie. Celui qui la trouve dans sa part aura beaucoup de chance toute l’année.

# **GRILLE D'OBSERVATION 1**



### GRILLE D'OBSERVATION 1

ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : 63° École primaire Yannis Ritsos	DATE / HEURE : 05/12/16 8.15-09.45	COURS : ST (ΣΤ)	LANGUE ENSEIGNÉE : Le grec	MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS : - Document littéraire : « Veille de Noël », extrait du recueil « <i>Aivali, i patrida mou</i> ».
--	--	-----------------	----------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	<b>LMD = LCSC</b>  le grec	-	<b>LMD = LCS + le turc + la langue grecque katharévoussa</b>  grec moderne > turc > langue grecque katharévoussa	-	i) le grec semble être parfois une langue étrangère en classe,  ii) recours au turc et à la langue grecque katharévoussa.
<b>LANGAGE :</b>	<b>I</b>	<b>LLIT</b>	<b>MIÉ</b>	-	
<b>CULTURE :</b>	<b>+CMD</b>  + la culture religieuse grecque (Traditions grecques de Noël)	-	<b>+ IC</b>  Comparaison des fêtes de Noël du passé et du présent  + la culture des pauvres vs la culture moderne, occidentale	-	

			+ la culture de l'Asie Mineure		
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) Le texte littéraire ii) MIÉ	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) Le texte littéraire ii) l'histoire écrite à rédiger	+	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLexicale</b> i) la lecture du texte ii) les champs lexicaux des fêtes de Noël iii) les mots inconnus tout au long du texte	+ <b>CPluriL</b> (kouvardás, espéra, madrí ou medrói, hamam, tsarsí, moussafirís ,etc.)  + <b>CPluriC</b> (moussafirís, hamam, le jeûne, la vassilópita)	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 05/12/16**

## ii. La langue

La langue enseignée est le grec. Le document que l'enseignant a distribué aux apprenants se caractérise par une diversité des mots, des signes de ponctuation et des accents. Il est évident qu'il y a des éléments de la langue épurée ou autrement *katharévoussa* partout dans le texte. La Grèce a affronté une grande crise linguistique connue comme *glossikó zítima*<sup>161</sup> [γλωσσικό ζήτημα], qui a débuté avant le 20<sup>e</sup> siècle. Ceci concernait le choix entre la langue démotique (langue grecque moderne) et la langue grecque *katharévoussa*, issue des archaïsmes et du système polytonique (esprits, accent grave, accent aigu, autres signes, etc.) du grec ancien. Le conflit linguistique a séparé les Grecs en *dimotikistés* [δημοτικιστές] (ceux qui soutenaient la langue démotique et son utilisation par tous les Grecs) et en ceux qui soutenaient la *katharévoussa*, destinée plutôt aux savants. Par ailleurs, la langue orale était la démotique, la langue du peuple tandis que la langue écrite était la *katharévoussa*, une langue surtout utilisée par une minorité du peuple, enseignée aussi aux écoles. En raison du conflit linguistique, il y a eu des émeutes socio-politiques et des tensions parmi des grands littéraires et éducateurs grecs, qui a également affecté le domaine de l'éducation. En 1962, Evángelos Papanoutsos, philosophe et secrétaire général du Ministère de l'Éducation Nationale offre le droit aux enseignants de choisir entre les deux langues, comme langue d'enseignement à l'école. Il s'agissait d'une réforme d'une courte durée. C'est après la chute de la dictature des colonels en 1976 que la démotique s'intègre à la Constitution de l'État grec avec la résolution définitive du conflit en 1982 et l'abolition du système polytonique.

Finalement, hormis les signes issus de la *katharévoussa*, il y a des mots turcs, qui se présentent partout dans le texte, notamment effets de l'occupation turque<sup>162</sup>. Tout au long de la séance, un débat commence sur i) les origines des mots du texte, ii) l'hellénisation de ces noms, iii) la signification des mots turcs qui se présentent au document. Tant l'enseignant que les apprenants n'ont pas recours aux événements historiques de l'occupation turque. Ils se concentrent uniquement sur l'effet de cette occupation à la langue grecque. Par ailleurs, il n'y a pas de références à des éléments de *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

<sup>161</sup> Affaire linguistique.

<sup>162</sup> L'occupation turque a commencé à peu près en 1453 (chute de Constantinople) et a duré jusqu'en 1830, année de l'établissement de l'État grec indépendant.

La langue dominante est le grec. Néanmoins, il y a recours à des langues étrangères, comme le turc et à des signes de la langue grecque épurée. De l'autre côté, il n'y a pas recours à des langues maternelles minoritaires ou de maison. Par conséquent, la leçon se caractérise par des signes plurilingues et pluriculturels. Ceci étant, l'approche plurielle qui domine pendant le cours est l'éveil aux langues. Il y a aussi une sorte d'intercompréhension entre les mots issus de la *katharévoussa* et de la démotique bien que toutes les deux aient comme fondement le grec. De surcroît, malgré les signes plurilingues qui sont présents, ceux-ci n'interagissent pas et n'aboutissent pas à la construction du sens à travers le *translanguaging*. Pour conclure, malgré l'approche plurielle suivie lors de la lecture et de l'exploitation du « Veille de Noël », il y a un statut inégal entre le grec et les autres langues qui émergent.

#### iv. Le langage

Le texte littéraire de *Fótis Kóntoglou* est porteur d'images d'une valeur culturelle, voire interculturelle manifestée à travers les mœurs et les traditions de Noël entre le passé et le présent. De cette façon, nous avons une juxtaposition entre la culture de la célébration du Noël dans le passé et le présent en Grèce. Également, il y a un code intermédiaire qui émerge des images et des mots images émotives présentes au document, liées à la culture. L'enseignant veille à ce qu'elles soient remises en contexte par des comparaisons entre le passé et le présent.

#### v. La culture

Véhicule de valeurs culturelles et interculturelles, cet extrait est un exemple de l'utilisation du texte littéraire comme passeur de messages culturels et interculturels en classe de langue. Sur cette séance, il y a recours à des caractéristiques culturelles, qui renvoient à la culture dominante de la classe et de l'école ; il y a en même temps des traits d'interculture, comme il y a des comparaisons entre deux périodes temporelles concernant les fêtes de Noël. Sur cette comparaison, l'interculturel porte d'une part, sur la culture d'une société plus aisée et plus occidentale en matière des festivités de Noël et d'autre part, sur la culture d'une société plus pauvre, plus traditionnelle, qui porte des caractéristiques des cultures de l'Asie Mineure. Cette dernière est une culture issue du passé et est illustrée par des coutumes en même temps religieuses. La première constitue une culture moderne, la deuxième une culture révolue. Par ailleurs, le recours à la coutume de la *vassilópita* et au deuxième morceau destiné au Pauvre a une valeur culturelle, marque d'une société séparée entre les pauvres et les riches.

#### vi. Le statut des cultures

La culture, qui se présente comme dominante est la culture grecque. Pourtant, la présence de l'approche plurielle par le recours à l'interculturel amoindrit sa dominance. Ceci se réalise à travers des comparaisons des éléments culturels de différentes périodes et de traditions appartenant également à des signes culturels minoritaires, comme celui de la culture issue de l'Asie Mineure. Le statut parmi ces indices demeure malgré tout inégal avec la prépondérance de la culture grecque, sans la création d'un espace favorable à une approche transculturelle.

#### **vii. La médiation**

Le document littéraire utilisé sert de moyen de médiation par le transfert des images culturelles, interculturelles et des signes linguistiques pluriels. Par surcroît, les mots images émotives développées implicitement à travers des images, qui se naissent tout au long de l'histoire de *Kóntoglou* servent également de mécanisme intermédiaire, qui contribuent à la création d'un espace, qui encourage les approches plurielles en langues et en cultures. Les formes brèves de la séance sont également des outils de médiation.

#### **viii. Les formes brèves**

L'extrait intitulé « Veille de Noël » du livre *Aïvali, mon pays* de l'auteur grec *Fótis Kóntoglou* constitue une forme brève littéraire. Le document a une fonction médiatrice qui s'explique par les signes linguistiques et culturels avec lesquels les apprenants viennent en contact. Par ailleurs, quelques mots de la *katharévoussa* permettent aux apprenants de se rendre compte qu'il y a eu dans l'histoire de la langue qu'ils parlent, des moments où nous la parlions autrement. Ces mots sont aussi des formes brèves, qui sensibilisent les apprenants à une approche plurielle des langues. À la fin de la séance, les apprenants ont été appelés à rédiger un paragraphe en recourant à leur imagination dans le but de présenter les fêtes de Noël sans technologies, internet, jeux vidéo ou portables.

Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

#### **ix. Les compétences**

Tout au long du cours, les apprenants développent la compétence communicative langagière, spécialement leur compétence linguistique lexicale. De surcroît, nous observons des traces de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Particulièrement, les apprenants

découvrent et des mots d'origine étrangère, ils discutent et s'expriment sur les fêtes de Noël, s'approchent des mots en turc, possiblement une langue inconnue pour la plupart parmi eux et enfin comparent des traditions culturelles dans le cadre d'un même pays en se référant aussi à des variables, comme l'immigration et la religion.

En résumé, les compétences développées renforcent l'aptitude des apprenants de s'exprimer « à travers » les langues et les cultures sans pour autant dépasser les limites des langues et des cultures. Conséquemment, il n'y a pas de signes de développement d'une compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

2. Observation du 06/12/16 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'anglais), 63<sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos

### **i. Description de la séance didactique**

La classe a recours à l'Unité 4 *The history of the aeroplane* de la méthode d'enseignement *English pupil's book 6<sup>th</sup> grade*<sup>163</sup> pour faire un exercice de vocabulaire, qui porte sur les parties de l'avion à l'aide de la photo du livre.

L'enseignante précise qu'elle n'a aucune idée de mécanique et que tout cela est contraire à sa spécialisation de littérature anglaise. Après, la classe continue avec des exercices de vocabulaire sur les champs lexicaux de l'avion (p.ex. *the wings*) et des mots en rapport avec la physique (p.ex. *the gravity*). L'enseignante interrompt le cours à nouveau pour préciser que les apprenants ont un problème de connaissance de grammaire et qu'ils sont presque nuls! Enfin, les apprenants font un exercice d'appariement où ils construisent des phrases, comme : *the air hostess fastens the seatbelts (colonne A) and tells the passengers to switch off their phones (colonne B)*.

### **ii. La langue**

La langue enseignée est l'anglais. L'enseignante utilise surtout le grec. Tout au long de la séance, il n'y a pas recours à d'autres langues étrangères ou à des langues maternelles minoritaires ou de maison. Les approches plurielles suivies est d'une part celle de la didactique

---

<sup>163</sup> Ressource consultée le 20/05/19 et disponible sur : [http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2270/Agglika\\_ST-Dimotikou\\_html-empl/index.html](http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2270/Agglika_ST-Dimotikou_html-empl/index.html)

## **GRILLE D'OBSERVATION 2**



## GRILLE D'OBSERVATION 2

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 63 <sup>e</sup> École primaire Yannis Ritsos	<b>DATE / HEURE:</b> 6/12/16 12.35-13.15	<b>COURS ST (ΣΤ)</b>	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>- MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> - Méthode d'enseignement, Unité 4, disponible sur : <a href="http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDI/M-F101/161/1123,10832/">http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDI/M-F101/161/1123,10832/</a>
---	--	----------------------	-------------------------------------	--

### TABLEAU 1

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES (minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	<b>LMD = LCSC</b>  le grec	-	<b>+ LMD = LCSC + Létr</b>  grec > anglais	-	i) L'utilisation de l'anglais n'est pas fréquente, ii) l'enseignante parle surtout en grec, iii) les apprenants parlent plus en anglais que l'enseignante, mais uniquement quand cela leur est demandé.
<b>LANGAGE :</b>	-	I, LSC	-	-	

<b>CULTURE :</b>	<b>CD = CÉ = subculture = culture inférieure et/ou négative</b> <i>Vacuum des signes culturels</i>	-	-	-	i) l'avion est un signe culturel, qui n'est pas ainsi exploité en classe.
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd :</b> i) l'image de l'avion, ii) le langage de mécanique, iii) les exercices de vocabulaire	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ <b>FB :</b> i) l'Unité 4 de la Méthode d'enseignement, ii) les champs lexicaux, iii) l'illustration de l'avion, iv) les exercices de vocabulaire.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +●</b>  <b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLex</b> (des exercices lexicaux : complétez les mots en anglais)  + <b>CPr</b> : questions-réponses	+ <b>CPluriL : Létr</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 06/12/16**

intégrée à travers l'association du grec et de l'anglais et de l'éveil à l'anglais. Par ailleurs, il n'y a pas de références à des éléments translinguistiques.

**iii. Le statut des langues**

Malgré l'utilisation de l'anglais en tant que langue étrangère enseignée, le grec demeure dominant. Les deux approches plurielles suivies amoindrissent l'inégalité entre le grec et l'anglais sans pour autant créer un espace positif de production du sens translinguistique par le recours à des signes des langues maternelles minoritaires (de maison) ou autres.

**iv. Le langage**

Le recours à la mécanique sensibilise les apprenants à propos d'un langage qui renvoie aux sciences. L'image de l'avion à l'Unité 4 de la méthode d'enseignement sert de système intermédiaire d'un savoir que les apprenants acquièrent à travers le dessin illustrant l'avion.

**v. La culture**

Les signes culturels du cours ne concernent ni la culture cible issue de l'anglais ni celle de la culture source (grecque). Il y a des indices, qui renvoient à l'avion comme une découverte importante sans pourtant que ce signe culturel soit exploité au cours. Il n'y a non plus des signes culturels issus des cultures maternelles minoritaires ou autres. Néanmoins, il y a des traces d'une culture scolaire issue d'un comportement négatif exprimé, lorsque l'enseignante reproche les apprenants et les appelle nuls en grammaire.

**vi. Le statut des cultures**

Nous constatons un *vacuum* pour ce qui est du recours à des signes culturels pendant le cours. La seule culture qui s'y présente est un type de culture scolaire de caractère négatif, une sorte de subculture, parfois dominante. Évidemment, il s'agit d'une nuance de culture dont le but est d'inférioriser les apprenants et leurs savoirs. Par ailleurs, il n'y a pas de rapport développé, puisqu'il s'agit de la seule culture manifestée en classe dont le pouvoir est absolu. Également, la création d'un espace transculturel est impossible.

**vii. La médiation**

L'illustration de l'avion et les mots qui indiquent les parties de l'avion constituent des éléments des systèmes intermédiaires, évidents au sein du cours. Spécifiquement, tant le dessin que ces mots font appel à des images, qui servent des moyens de médiation. De surcroît,

la médiation est visible à travers l'utilisation d'un certain langage, comme celui des sciences. De plus, la médiation est présente au cours de façon implicite, lorsque les apprenants font l'exercice d'appariement et complètent un exercice troué sur les parties de l'avion accompagné d'une illustration. Les formes brèves de la séance sont également des outils de médiation.

#### **viii. Les formes brèves**

L'Unité 4 de la Méthode d'enseignement du livre de l'élève est une forme brève. De plus, les champs lexicaux des parties de l'avion et des mots en relation avec les sciences sont aussi des formes brèves. Également, les exercices troués et d'appariement sont des formes brèves associées à l'illustration de l'avion, qui est aussi une forme brève.

Ainsi, les formes brèves présentes toute au long de la séance servent des outils de médiation et ont par ailleurs une fonction pédagogique et didactique. Elles sont en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique, à savoir du cours.

#### **ix. Les compétences**

Les apprenants développent la compétence communicative langagière à travers la compétence lexicale et des exercices de lexique sur la thématique traitée. Néanmoins, la difficulté du document et du langage mécanique nous oblige de constater que la compétence lexicale n'est pas entièrement développée, mais partiellement. Également, nous remarquons des indices de la compétence pragmatique par des questions-réponses et de la compétence plurilingue. Au contraire, il n'y a pas de signes de développement de la compétence pluriculturelle ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

3. Observation du 06/12/16 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : le français), 63<sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos

#### **i. Description de la séance didactique**

Le cours porte surtout sur la grammaire et le lexique. La classe exploite les unités 4 et 5 du Manuel « Arthur et Lilou ». Les apprenants s'occupent des exercices de transformation des phrases à la négation. Ils transforment à titre d'exemple la phrase affirmative « Nous sommes à Paris » à la phrase négative « Nous ne sommes pas à Paris ». L'enseignante explique

## **GRILLE D'OBSERVATION 3**

### GRILLE D'OBSERVATION 3

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 63° École primaire Yannis Ritsos	<b>DATE / HEURE :</b> 06/12/2016 11.45-12.25	<b>COURS :</b> ST (ΣΤ)	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le français	<b>- MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Arthur et Lilou 2, Unité 4, 39 : Révision à la Négation, ii) Contrôle , Dictée, iii) Arthur et Lilou 2, Unité 5 : Ma chambre est violette, 44-45.
---	--	------------------------	---------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGAGER / TRANSCULTUREL  TL ● / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = LCS  le grec	-	+ LMD = LSC + Létr  grec > français	-	Le grec est plus utilisé que le français.
<b>LANGAGE :</b>	-	Sv = Mét : exercice affirmation / négation  SV + I : objets de la chambre + les couleurs :	-	-	

<b>CULTURE :</b>	+ CSC + CÉ = CD (l'enseignement explicite de la grammaire)	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) « ne » et « pas », ii) les objets, iii) les couleurs	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) unités 4 et 5	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +●  COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ CLex : des mots du vocabulaire ex. le lit, l'oreiller, les couleurs.  + CGram : la négation	+ CPluriL : l'apprentissage du FLE  - CPluriC	- CPTL+●  - CPTRC+●



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 06/12/16**

la règle grammaticale où l'article indéfini « un » devient « de » après le « pas ». Ainsi, elle a recours à l'exemple « Je vois un enfant » qui se transforme à la phrase « Je ne vois pas d'enfant ». Par la suite, la classe écrit de la dictée et un contrôle sur la négation. Une fois ces tâches achevées, l'enseignante lit le document « Ma chambre est violette » du manuel « Arthur et Lilou ». Après, elle lit les mots du vocabulaire, qui font partie du champs lexical de la chambre, comme « le bureau », « le lit », « l'oreiller » etc. Les apprenants répètent les mots après leur enseignante. À la fin du cours, la classe achève des exercices de compréhension du document.

## ii. La langue

La langue enseignée est le français. Le grec, langue de scolarisation est plus présent que le français. Il n'y a pas recours à des langues maternelles minoritaires ou de maison. L'approche suivie est plurielle, puisque la classe a recours à l'enseignement du français, considéré comme langue étrangère à l'école grecque. Par ailleurs, il y a un éveil au français par des mots, des phrases et enfin un dialogue en français. Au contraire, il n'y a pas à d'éléments translinguistiques.

## iii. Le statut des langues

Malgré que le cours porte sur l'apprentissage du français, la relation entre le français et le grec demeure inégale. Le grec est dominant pendant la séance. L'espace pour la création d'un espace favorable au *translanguaging* n'est pas évident.

## iv. Le langage

Les signes verbaux à l'affirmation et à la négation constituent également un métalangage, qui est en relation avec le fonctionnement de la langue. De surcroît, les mots, qui illustrent des objets et des couleurs de la chambre sont des moyens de langage par des signes verbaux et des images créées pendant la séance.

## v. La culture

Le cours se penche sur l'étude de la langue et ainsi les éléments culturels sont omniprésents. Précisément, il n'y a pas de signes issus de la culture cible, à savoir de la culture issue de la langue étrangère enseignée (française). Il n'y a non plus de signes issus de la culture source ou langue de scolarisation (grecque). Pourtant, il y a une culture scolaire, issue d'une culture d'enseignement, qui se veut traditionnelle, lorsqu'il est question de l'enseignement

des langues. Ainsi, la règle grammaticale est antérieure à l'exemple. Il s'agit de l'enseignement explicite ou traditionnel de la grammaire.

**vi. Le statut des cultures**

Manque d'indices culturels, interculturels ou pluriculturels, la seule culture qui se présente en classe est la culture d'enseignement. Par ailleurs, il n'y a pas d'espace favorable à la production du sens par une approche transculturelle. Finalement, il n'y a pas de rapport développé, puisque la culture d'enseignement a du pouvoir absolu.

**vii. La médiation**

Les **mots** « ne » et « pas », indices de négation, les couleurs et les objets, qui font partie d'une chambre constituent des traits de médiation, qui aident les apprenants à enrichir leurs connaissances grammaticales et lexicales en français. Les unités 4 et 5 du manuel, formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Les formes brèves, qui servent des outils de médiation et se présentent pendant la séance sont les unités 4 et 5 du manuel.

Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique, à savoir de la séance. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs du cours.

**ix. Les compétences**

Les apprenants développent la compétence lexicale par des champs lexicaux en relation avec la chambre et les couleurs. Également, la compétence grammaticale est évidente par la formation de la négation. Les apprenants développent aussi leur compétence plurilingue par l'apprentissage du français langue étrangère. Au contraire, manque d'indices culturels, interculturels et/ou pluriculturels, il n'y a pas d'éléments de la compétence pluriculturelle ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

4. Observation du 08/12/16 pour la 1<sup>e</sup> (A) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 63<sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos

**i. Description de la séance didactique**

La classe commence par l'écriture de la dictée et continue par la lecture du document sous le titre « Une lettre pour Ioáanna » de l'Unité 7 du manuel d'enseignement. Ensuite, les apprenants conjuguent des verbes à l'oral, comme « ego katevaíno » [je descends], « ego trého » [je cours], « ego koitázo » [je regarde], « ego katharizo » [je nettoie] etc. Après, ils rédigent une lettre qu'ils adressent à une personne qu'ils aiment. Dans la plupart des cas, les apprenants envoient des lettres à leurs grands-parents. Une apprenante lit la lettre qu'elle a écrite à ses parents en Albanie : « Ma chère maman et mon cher papa, comment allez-vous en Albanie ? Je vous aime et vous m'avez beaucoup manquée. Quand viendrez-vous en Grèce? ». Également, une apprenante demande si elle peut faire un dessin à côté de sa lettre. Après la rédaction de la lettre, la classe s'occupe des diphtongues  $\mu\pi$  [mp],  $\nu\tau$  [nt],  $\gamma\kappa$  [gk].

**ii. La langue**

La langue enseignée est le grec. Pendant la séance, ni l'enseignante ni les apprenants font appel à des signes des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie est singulière quant à l'utilisation des langues. Il n'y a pas d'éléments plurilingues ou de *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

Le cours porte sur l'étude du grec, qui reste dominant tout au long du cours. Le seul indice, qui varie la dominance du grec est la prononciation des apprenants, évidemment issus des contextes linguistiques variés. Ceci étant, le rapport parmi le grec et les langues croisant la classe de façon explicite et implicite est inégal.

**iv. Le langage**

La séance se caractérise par des signes verbaux à l'oral et à l'écrit. De plus, la conjugaison des verbes constitue un métalangage. De surcroît, les mots, comme « parents », « grand-père », « grand-mère », « Albanie » utilisés à l'oral et à l'écrit contribuent à la création des mots images émotives.

## **GRILLE D'OBSERVATION 4**

## GRILLE D'OBSERVATION 4

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 63 <sup>e</sup> École primaire Yannis Ritsos	<b>DATE / HEURE :</b> 08/12/2016 08.15-09.45	<b>COURS :</b> A	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Unité 7, « Une lettre pour Ioáanna » [ <i>Ένα γράμμα για την Ιωάννα</i> ], disponible sur <a href="http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-A110/660/4236,19662/">http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-A110/660/4236,19662/</a> ii) Cahier d'exercices et de dictée
---	--	------------------	-----------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ◯←→◯	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	<b>LMD = LSC</b>  le grec  <b>LD = LSC = Létr</b> (l'accent des apprenants lorsqu'ils lisent en grec)	-	<b>+ LD = LSC &gt; lmm</b>  Variation phonétique des apprenants issus des contextes linguistiques variés	-	Comment ça s'écrit « Albanie » en grec? [ <i>Πώς γράφεται η Αλβανία στα ελληνικά;</i> ]  Remarques : la question montre que l'enfant n'est pas à l'aise à écrire en grec.
<b>LANGAGE :</b>	Sv	<b>MIÉ :</b> « Albanie »	-	-	
<b>CULTURE :</b>	<b>+ CD = CSC = CÉ :</b> culture scolaire, culture d'enseignement et apprentissage traditionnels	-	<b>+ cmm :</b> lettre écrite envers les parents qui se trouvent en Albanie.  <b>CD &gt; cmm</b>	-	

<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) la lecture de la lettre au début du cours, ii) la lettre écrite avant la fin de la leçon, iii) les émotions des apprenants.	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) l'unité 7 du manuel, ii) « Une lettre pour Ioáanna », iii) l'exercice de production écrite, iv) la lettre rédigée, v) la dictée.	+ <b>FB</b> : i) lmm : la variation phonétique, ii) cmm : Albanie	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +●  COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>COrth</b> : dictée, + <b>CLex</b> : lecture,  + <b>CGram</b> : la conjugaison des verbes  + <b>CPL</b> : i) la variation phonétique des apprenants, lorsqu'ils lisent, ii) les diphtongues $\mu\pi$ [mp], $\nu\tau$ [nt], $\gamma\kappa$ [gk].  + <b>CPr</b> : formules de politesse - lettres	-+ <b>CPluriL</b> : lmm : variation phonétique  + <b>CPluriC</b> : cmm : Albanie	- <b>CPTL</b> +●  - <b>CPTRC</b> +●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION DU 08/12/16**



**v. La culture**

Le cours fait appel à des éléments linguistiques qu'à des signes culturels. Pourtant, lorsqu'une apprenante rédige une lettre à ses parents en Albanie, elle a recours à sa culture maternelle considérée comme minoritaire (de maison) dans le contexte scolaire où elle se trouve. Il s'agit du seul élément culturel dérivé d'une culture maternelle minoritaire (de maison). Au contraire, il n'y a pas d'éléments des cultures étrangères. L'approche est singulière en raison de la dominance de la culture de l'école, à savoir une culture de cours traditionnel.

**vi. Le statut des cultures**

La culture scolaire exprimée de manière traditionnelle est dominante pendant la séance. Malgré le recours à un signe culturel probablement issu de l'origine d'une apprenante, il n'y a pas d'autres indices des cultures maternelles minoritaires (de maison) et / ou des cultures étrangères. Ainsi, il n'y a pas d'approche interculturelle ou pluriculturelle. En conséquence, le rapport entre les cultures est inégal et il n'y a pas d'espace favorable à une approche transculturelle.

**vii. La médiation**

La lettre lue en classe est un outil de médiation à l'aide duquel les apprenants produisent une lettre à l'écrit. Il est évident que les apprenants font appel à leurs émotions, lorsqu'ils rédigent et lisent leurs lettres. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

L'Unité 7 de la méthode d'enseignement est une forme brève, qui comprend « Une lettre pour Ionna », document déclencheur utilisé au début du cours et l'exercice de la production d'une lettre écrite par les apprenants. Tant la lettre exploitée aux étapes de la lecture et de la réception que l'exercice de production écrite et la lettre rédigée sont des formes brèves. Par ailleurs, la dictée écrite avant la lecture du document adressée à *Ioáanna*.

Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### **ix. Les compétences**

Les apprenants développent leurs compétences orthographique et lexicale. D'une part, ils écrivent des mots comme dictée et d'autre part, ils enrichissent leurs connaissances lexicales par le vocabulaire, qui se présente au document déclencheur « Une lettre pour Ioáanna ». Par ailleurs, ils apprennent des formules de politesse pour commencer et clôturer leurs lettres. Ils développent de cette manière la compétence pragmatique discursive. Également, ils développent leur compétence phonologique par des exercices sur les diphtongues  $\mu\pi\alpha$  [mp],  $\nu\tau$  [nt],  $\gamma\kappa$  [gk]. Finalement, il n'y a pas de signes de la compétence plurilingue et/ou pluriculturelle ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

5. Observation du 08/12/16 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : le français), 63<sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos

#### **i. Description de la séance didactique**

La classe fait la lecture d'un document de l'Unité 5 du manuel « Arthur et Lilou ». Le texte concerne les objets que nous pouvons trouver dans une chambre et leurs couleurs. L'enseignante pose des questions sur le vocabulaire et ensuite les apprenants répètent des mots à son aide, comme : « le lit », « la couette », « la lampe », « la chaise », « le placard », « la porte », « la fenêtre ». Également, les apprenants forment des phrases à partir du vocabulaire des objets et des couleurs. Finalement, la classe s'occupe d'un exercice sur les adjectifs démonstratifs. L'enseignante rappelle des exemples d'utilisation de ces adjectifs, comme suit : « ce garçon », « cet homme », « cette fille », « ces hommes », « ces filles ».

#### **ii. La langue**

La langue enseignée est le français. Pourtant, la classe parle surtout en grec et un peu en français. Il n'y a pas recours à des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche du cours est évidemment plurielle, lorsque la classe apprend une langue, soit le français comme langue étrangère. Néanmoins, il n'y a pas de références à des éléments translinguistiques.

# **GRILLE D'OBSERVATION 5**

## GRILLE D'OBSERVATION 5

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 63 <sup>e</sup> École primaire Yannis Ritsos	<b>DATE / HEURE :</b> 08/12/16 12.15-13.45	<b>COURS :</b> ST (ΣΤ)	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le français	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Arthur et Lilou 2, Unité 5 : Ma chambre est violette, 44-45.
---	--	------------------------	---------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	<b>LMD = LSC</b>  le grec	-	<b>+ LMD = LSC + Létr</b>  grec > français	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	-	<b>+ SV + I : i)</b> les objets et les couleurs d'une chambre	-	
<b>CULTURE :</b>	<b>+ CD = CÉ</b>  La culture traditionnelle de l'enseignement de la grammaire	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	<b>+ Méd : i)</b> l'utilisation des exemples des adjectifs démonstratifs par l'enseignante pour que les apprenants fassent	<b>+ Méd : i)</b> l'utilisation des exemples des adjectifs démonstratifs par l'enseignants pour que les apprenants fassent	-	

		l'exercice, ii) le document lu au début de la séance, iii) l'Unité 5 du manuel.	l'exercice, ii) le document lu au début de la séance.		
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ <b>FB</b> : i) l'unité 5 du livre, ii) le document sur le sujet de la chambre, iii) etc.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLex</b> : i) la lecture, ii) les couleurs, les objets de la chambre  + <b>CGram</b> : les adjectifs démonstratifs, + <b>CPL</b> : la répétition des mots	+ <b>CPluriL</b> : échange entre le français et le grec  - <b>CpluriC</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 08/12/16**

**iii. Le statut des langues**

Le rapport entre le français et le grec demeure inégal pendant le cours. Le grec langue de scolarisation demeure dominant puisque l'emploi du français le classifie comme minoritaire. Dans ce contexte linguistique, il n'y a pas d'espace favorable à une approche plurilingue et / ou à une approche translinguistique.

**iv. Le langage**

Pendant la leçon, il y a des signes verbaux par lesquels les apprenants créent des **images** dans la langue cible. De plus, les adjectifs démonstratifs renvoient à l'utilisation du **métalangage**.

**v. La culture**

**La culture est dominée par la langue** pendant cette séance. La classe suit un rituel typique d'enseignement et apprentissage d'une langue. Ainsi, la **culture dominante** est la culture d'enseignement traditionnel. De l'autre côté, aucune trace de la culture source ou de la culture cible ne se présente pendant la leçon. Des indices des cultures maternelles minoritaires (ou de maison) et/ou de cultures étrangères sont complètement absents de façon explicite. En conséquence, l'approche suivie autour de la culture est une approche singulière, qui ne favorise pas la mise en place de l'interculturel, du pluriculturel ou du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

Nous constatons la puissance absolue de la culture scolaire vis-à-vis de l'enseignement des langues. Aucune autre constatation ne peut se déduire, comme la seule culture, qui se présente en classe est celle de l'enseignement. Cela indique possiblement des cultures cachées ou invisibles lors du cours. Force est de constater que la création d'un espace favorable à des signes transculturels n'est pas évidente.

**vii. La médiation**

Le document lu au début du cours, les signes grammaticaux et lexicaux servent d'outils de médiation de réception et de production du sens en langue française. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

L'Unité 5 de la méthode d'enseignement « Arthur et Lilou » et le document lu au début de la séance constituent des formes brèves.

Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

#### **ix. Les compétences**

Pendant la leçon, nous remarquons le développement de la compétence lexicale par l'entraînement des apprenants sur le champs lexicaux de la chambre et des couleurs. De plus, il y a un développement de la compétence grammaticale par l'exercice sur les adjectifs démonstratifs. Par ailleurs, les apprenants développent la compétence phonologique par la répétition des mots du lexique et également la compétence plurilingue par un échange entre les codes linguistiques de la langue source et de la langue cible. Néanmoins, nous ne constatons pas de signes de la compétence pluriculturelle et/ou de la compétence pluri-translangagière.

6. Observation du 09/12/16 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'anglais), 63<sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos

#### **i. Description de la séance didactique**

La classe s'occupe de l'Unité 6 du manuel scolaire, qui traite la thématique *Me, myself and my future job* [Moi, moi-même et mon futur emploi]. Les apprenants font un exercice de production orale concernant le métier de leurs rêves. Ainsi, ils utilisent des structures comme *Today, I would like to be ...* [Aujourd'hui, je voudrais devenir...] etc. Ensuite, ils abordent le sujet suivant à l'oral : *Talking about Jobs and Careers* [Parler d'emplois et de carrières]. Finalement, les apprenants font un exercice d'appariement dont le sujet porte sur *a career day* [la journée carrière].

#### **ii. La langue**

Bien que la langue enseignée soit l'anglais, la langue dominante tout au long du cours est le grec. De surcroît, il n'y a pas recours à d'autres langues étrangères ou des langues



# GRILLE D'OBSERVATION 6

## GRILLE D'OBSERVATION 6

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 63 <sup>e</sup> École primaire Yannis Ritsos	<b>DATE / HEURE :</b> 09/12/16 12.35-13.15	<b>COURS :</b> ST (ΣΤ)	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b>  i) Unité 6, pg. 61.: Me, myself and my future job [Moi, moi-même et mon emploi], disponible sur : <a href="http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2270/Aggelika-ST-Dimotikou-html-empl/index6_1.html">http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2270/Aggelika-ST-Dimotikou-html-empl/index6_1.html</a>
---	--	------------------------	-------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ◊←→◊	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
LANGUE :	<b>LMD = LSC</b>  le grec	-	<b>+ LMD = LSC + Létr</b>  grec > anglais	-	
LANGAGE :	-	-	<b>+ Sv, LD</b> : les professions	-	
CULTURE :	<b>+ CD = CSC = CÉ</b>	-	<b>+ Cintern</b> : les professions  CD = CSC = CÉ > Cintern	-	
MÉDIATION :	-	<b>+ Méd</b> : i) les exercices de production orale sur les professions	<b>+ Méd</b> : i) les exercices de production orale sur les	-	

			professions		
FORMES BRÈVES :	-	-	+ <b>FB</b> : i) l'Unité 6, ii) le sujet du document traité : <i>Me, myself and my future job</i> , iii) les exercices de P.O., iv) le titre de la P.O. : <i>Talking about Jobs and Careers</i> , v) l'exercice d'appariement sous le titre <i>a career day</i> .	-	
COMPÉTENCES :	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : champs lexicaux concernant les métiers, la carrière  + <b>CPr</b> : questions - réponses	+ <b>CPluriL</b> : i) l'échange entre l'anglais et le grec, ii) le mot <i>gynaecologist</i> [gynécologue] a été mentionné comme mot issu du grec langue source  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION DU 09/12/16**

maternelles minoritaires (ou de maison) pendant la séance. Les approches plurielles suivies sont l'éveil à la langue anglaise et la didactique intégrée, puisqu'il y a recours à l'anglais comme langue étrangère enseignée et apprise dans le contexte scolaire grec. Dans cette optique, il n'y a pas d'éléments de *translanguaging* pendant la séance observée.

### iii. Le statut des langues

Le rapport entre l'anglais (langue cible) et le grec (langue source) est inégal. Dans le cadre d'une telle approche d'enseignement des langues, aucun espace ne favorise le développement du *translanguaging*.

### iv. Le langage

L'utilisation des phrases à l'oral sur la thématique du métier des rêves des apprenants exige des mots propres à un langage spécialisé aux professions. Ceci étant, hormis le langage spécialisé, nous observons la prépondérance de l'oral et l'absence totale de l'écrit.

### v. La culture

La culture se présente par le recours à plusieurs professions. L'enseignante chevauche les apprenants, qui participent peu au cours ; Ainsi, nous ne pouvons pas présenter les métiers choisis par eux. L'enseignement s'effectue *ex cathedra* et renvoie à une culture d'enseignement et traditionnelle dominante où l'enseignant est puissant vis-à-vis de ses apprenants.

### vi. Le statut des cultures

Malgré l'enseignement d'une langue étrangère (de l'anglais) dont l'enseignante pourrait profiter pour mettre en place des approches culturelle, interculturelle ou pluriculturelle, le cours est stérile concernant la notion de la culture. Il n'y a aucun recours à la langue cible (anglaise), source (grecque), à d'autres cultures issues des langues étrangères ou à des cultures issues des langues maternelles minoritaires (ou de maison). Conséquemment, aucune approche plurielle n'est évidente. La culture dominante est la culture d'un enseignement conservateur de la langue étrangère sans recours à des éléments qui pourraient le rendre agréable et intéressant. Il n'y a pas de rapport développé, puisque la culture d'enseignement est la seule qui se manifeste. Également, il n'y a pas d'espace, qui encourage des signes de transculturel.

**vii. La médiation**

Les exercices de production orale peuvent se considérer comme outils de médiation par lesquels les apprenants s'expriment en anglais à l'oral. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

L'Unité 6 du manuel scolaire, la thématique du document *Me, myself and my future job* [Moi, moi-même et mon futur emploi] sont des formes brèves, qui se présentent à la méthode d'enseignement. L'exercice de production orale concernant le métier des rêves des apprenants et la phrase *Today, I would like to be ...* [Aujourd'hui, je voudrais devenir...] que les apprenants utilisent pour s'exprimer concernant les professions sont aussi des formes brèves. De plus, l'exercice à l'oral sous le titre : *Talking about Jobs and Careers* [Parler d'emplois et de carrières] et l'exercice d'appariement dont le sujet porte sur *a career day* [la journée carrière] sont également des formes brèves, qui ont plusieurs fonctions pendant la séance. Elles deviennent des outils médiateurs, des outils d'enseignement et d'apprentissage, ainsi des outils pédagogiques et didactiques, qui lors de leur exploitation favorisent une approche plurielle de l'anglais.

Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Pendant la séance observée, les apprenants développent la compétence lexicale par le champ lexical des professions. Également, ils développent la compétence pragmatique par des questions-réponses. Également, la compétence plurilingue se développe tout au long de la leçon par le recours à des phrases, des mots, des champs lexicaux, des exercices de production orale en anglais et également par l'utilisation des mots issus d'autres langues, comme le mot *gynaecologist* [gynécologue] issu du grec langue de scolarisation ou langue maternelle dominante. Au contraire, il n'y a aucun indice de la compétence pluriculturelle ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

7. Observation du 09/12/16 pour la 2<sup>e</sup> (B) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 63<sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos

**i. Description de la séance didactique**

La classe commence par la lecture et la compréhension du document *Ιστορία για το τσίρκο* [Histoire du cirque], qui fait partie de l'Unité 10 sous le titre *Προσοχή ! Τι λέει εκεί ;* [Attention ! Qu'est-ce qui est écrit là-bas?] de la méthode d'enseignement.

Ensuite, une nouvelle thématique, celle des affiches est abordée au cours. Les apprenants donnent des exemples d'affiches et de lieux où elles sont postées. L'enseignante a recours au mot anglais *poster*. Également, elle pose des questions de compréhension de l'affiche, qui se trouve à la même unité de la méthode d'enseignement et dont le titre est « 26<sup>e</sup> Fête du livre ». Pendant les questions-réponses, un apprenant confond le mot *Πεδίον* [Champ] présent sur l'affiche avec le mot *παιδί* [enfant]. Pour ce qui est du mot *Πεδίον* [Champ], l'enseignante explique que le Champ de Mars est un grand parc où se produisent des expositions et des événements culturels à Athènes. Selon elle, c'est pour cette raison que la fête du livre aura lieu à cet endroit.

La classe s'occupe aussi d'un exercice, qui porte sur des slogans des panneaux accompagnés par des images, comme « il est interdit de fumer », « Il est à louer ». L'enseignante explique l'importance des formules de politesse sur les panneaux, comme « Fermez la porte, s'il vous plaît ». Elle demande finalement aux apprenants s'ils comprennent la lettre P qui concerne une interdiction routière. Il y a des apprenants, qui notent que cette lettre est issue du mot anglais *parking*.

**ii. La langue**

La langue enseignée est le grec, qui demeure dominant pendant le cours. L'enseignante a néanmoins recours à l'anglais, lorsqu'elle se réfère au mot *poster*, qui fait partie « des mots voyageurs » ayant envahi le grec standard. Des apprenants utilisent aussi le mot *parking*, un autre « mot voyageur ». Néanmoins, il n'y a pas recours à d'autres langues étrangères, à des langues maternelles minoritaires (de maison). Ainsi, il n'y a pas d'action de *translanguaging* pendant la leçon observée.

**iii. Le statut des langues**

## **GRILLE D'OBSERVATION 7**



## GRILLE D'OBSERVATION 7

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 63 <sup>e</sup> École primaire Yannis Ritsos	<b>DATE / HEURE :</b> 09/12/2016 08.15-09.45	<b>COURS :</b> B	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Η ιστορία για το τσίρκο [L'Histoire du cirque], Unité 10, ii) Η αφίσα [L'affiche], Unité 10. Ressources disponibles sur : <a href="http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-B105/691/4575.20756/">http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-B105/691/4575.20756/</a>
---	--	------------------	-----------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	LMD = LSC  le grec	-	LMD = LSC + Létr  grec > anglais	-	
<b>LANGAGE :</b>	Sv, I : textes + images = textes multimodaux	-	-	-	
<b>CULTURE :</b>	i) CD = CÉ, ii) CD = culture civilisationnelle	-	-	-	

<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) le texte littéraire, ii) les slogans, iii) l’affiche	+ <b>Méd</b> : i) le mot <i>poster</i> , ii) la lettre <i>P</i>	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) l’Unité 10, ii) <i>l’Histoire du cirque</i> , iii) l’affiche, iv) les slogans, v) les phrases sur l’affiche.	+ <b>FB</b> : i) les exercices, ii) l’affiche, etc.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	+	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) la lecture, ii) des champs lexicaux des phrases, des slogans  + <b>CGram</b> : les nombres  + <b>CPL</b> : <i>Πεδίον του Άρτους</i> [Le Champ de Mars]  + <b>CCSL</b> : i) des règles de politesse	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 09/12/16**

Le grec, langue d'enseignement et langue de scolarisation constitue la langue dominante du cours. Il y a également recours aux mots *poster* et *parking* issus de l'anglais, fait qui n'apaise pas la dominance du grec. Ainsi, le rapport entre le grec et l'anglais peu utilisé au cours est inégal. De surcroît, il n'y a pas d'éléments issus d'autres langues étrangères des langues maternelles minoritaires (de maison). En conséquence, l'approche suivie est singulière malgré la présence minimale de l'anglais. Pour ce qui est du *translanguaging*, les signes issus de l'anglais ne sont pas en interaction avec des signes d'autres langues utilisées au cours, notamment du grec.

#### iv. Le langage

L'extrait de l'*Histoire du cirque* constitue un langage littéraire présent pendant la séance. Cet extrait est accompagné d'une image du cirque, qui classe l'extrait et l'image comme un type de document multimodal. Évidemment, l'image crée des nouvelles images aux apprenants, également un langage évident pendant la séance. L'affiche, qui porte sur le Festival du livre est aussi un langage, qui appartient à des textes multimodaux. Enfin, les slogans exploités sont aussi des expressions du discours surtout écrit, qui combinent le texte avec des illustrations. De même, il s'agit des documents par lesquels le texte s'associe à l'image et créent ainsi un texte multimodal.

#### v. La culture

Le cirque, le festival du livre d'Athènes et les slogans sont des indices cultures dont la présence est évidente pendant la leçon. Ainsi, nous constatons beaucoup de cultures, qui appartiennent à une culture plus large et internationale en étant en rapport avec des événements culturels, comme les festivals de livre et le cirque. De plus, les slogans font partie de la culture du respect des règles et des lois. Il est possible que nous trouvions ce type d'expressions dans des sociétés plus organisées. Ces règles sont aussi une partie importante de la culture scolaire.

Néanmoins, il n'y a pas d'éléments issus des cultures étrangères ou des cultures maternelles minoritaires (de maison). En conséquence, il n'y a pas une approche plurielle, qui favorise l'interculturel ou le pluriculturel. Il est ainsi clair que le transculturel n'est pas développé.

#### vi. Le statut des cultures

La culture est manifestée par des signes culturels issus de la culture civilisationnelle et d'une culture d'organisation, comme la culture scolaire. Toutes les deux cultures sont **dominantes, larges et internationales**.

#### vii. La médiation

L'utilisation du mot *poster* est un signe de médiation linguistique afin que les apprenants comprennent la signification de l'affiche. Également, la lettre P issu de l'anglais est un moyen médiateur que l'enseignante utilisent pour que les apprenants comprennent que cela renvoie au mot *parking*. Ces moyens sont médiateurs lorsqu'ils promeuvent une approche plurielle de l'apprentissage du grec. Par ailleurs, **L'Histoire du Cirque, l'affiche sur le Festival du livre et les slogans** constituent des outils médiateurs dont la fonction est littéraire, pédagogique, didactique, etc. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

#### viii. Les formes brèves

L'**Unité 10** de la méthode d'enseignement est une forme brève. L'extrait issu de *L'Histoire du cirque* est une forme brève de littérature. De surcroît l'affiche composée de plusieurs phrases, comme « 26<sup>e</sup> Festival du Livre », « 9-25 mai », « Champ de Mars » et les slogans, comme « il est interdit de fumer », etc. constituent tous des formes brèves, qui ont plusieurs fonctions entre autres pédagogique, didactique, outils de médiation, etc. Ces formes brèves sont en **liaison temporelle** avec les **étapes didactiques** de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des **objectifs** de la séance.

#### ix. Les compétences

Nous constatons le développement de la compétence **lexicale** par plusieurs champs lexicaux, qui se présentent pendant la séance, comme celui du festival du livre, des slogans, du cirque, etc. Par ailleurs, les apprenants développent la compétence **pragmatique** à travers des questions-réponses. Également, la compétence **sociolinguistique** se développe, lorsqu'il y a des références aux règles de politesse ou des interdictions inscrites sur des panneaux. Néanmoins, il n'y a aucun indice de la compétence plurilingue et pluriculturelle. En conséquence, le développement de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle n'est pas possible.

8. Observation du 12/12/16 pour la 5<sup>e</sup> (E) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 63<sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos

**i. Description de la séance didactique**

La classe s'occupe des exercices sur les phrases subordonnées, comme *Εάν θέλεις να πάμε βόλτα...* (eán théleis na páme vólta...) [Si tu veux qu'on se promène...] et ensuite de la nominalisation des verbes, comme *διακινούμαι* (diakinoúmai) [circuler] d'où les apprenants produisent le nom *διακίνηση* (diakínisi) [la circulation]. Ensuite, les apprenants s'exercent sur les mots dérivés du mot *βιβλίο* (vivlío) [le livre], comme *η βιβλιοθήκη* (i vivliothíki) [la bibliothèque], *η βιβλιογραφία* (i viliographía) [la bibliographie] etc. De surcroît, la classe s'entraîne aussi à l'adjectif *ο πολύς - η πολλή - το πολύ* (ó polís, í pollí, tó polí) et à l'adverbe de quantité *πολύ* (polí) [beaucoup]. L'enseignant cite des exemples concernant l'emploi de l'adjectif *η πολλή ζάχαρη* (i pollí záhari) [beaucoup de sucre], *ο πολύς καφές* (o polís kafés) [beaucoup de café] et après, il demande pourquoi le mot *πολλή* (pollí) s'écrit de cette façon. Après plusieurs réponses, l'enseignant donne la règle aux apprenants et distingue l'adjectif de l'adverbe en donnant l'exemple *σ'αγαπώ πολύ* (s'agapó polí) [je t'aime beaucoup].

**ii. La langue**

La langue enseignée est le grec dominant pendant le cours. Il n'y a pas recours à des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie pendant la séance est par conséquent singulière. Également, il n'y a pas d'éléments pluriels, qui pourrait favoriser la mise en place du *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

Le grec est la seule langue utilisée tout au long de la séance. Ceci indique son hégémonie absolue. Par conséquent, la création d'un espace positif pour la production d'une approche translinguistique n'est pas évidente.

**iv. Le langage**

Pendant la leçon, beaucoup de signes verbaux font leur présence par les phénomènes grammaticaux exploités en classe. Ainsi, nous constatons la présence du métalangage. L'enseignant utilise l'exemple *σ'αγαπώ πολύ* (s'agapó polí) [je t'aime beaucoup] afin

# GRILLE D'OBSERVATION 8

## GRILLE D'OBSERVATION 8

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 63 <sup>e</sup> École primaire Yannis Ritsos	<b>DATE / HEURE :</b> 12/12/16 08.15-09.45	<b>COURS :</b> E	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Le tableau ii) Le cahier de grammaire
---	--	------------------	-----------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = LCSC  le grec	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	i) Sv, ii) Mét, iii) MIÉ	-	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = CÉ  enseignement explicite de la grammaire	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) exemples utilisés par l'enseignant	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ FB : i) les exercices de grammaire, ii) les subordinées, iii) l'adjectif <i>ο πολύς - η πολλή</i> -	-	-	



		<i>το πολύ</i> , iv) les exemples de l'enseignant, v) etc.			
COMPÉTENCES :	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) plusieurs mots et expressions traités pendant les exercices grammaticaux + <b>Corth</b> : i) l'écriture de l'adjectif et de l'adverbe de quantité + <b>CGram</b> : i) les phrases subordonnées, ii) la nominalisation, iii) l'adjectif <i>ο πολύς – η πολλή – το πολύ</i> et l'adverbe <i>πολύ</i> )	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 12/12/16**

d'expliquer l'adverbe beaucoup en faisant ainsi appel aux émotions et aux mots images **émotives** chez les apprenants.

**v. La culture**

Sur cette séance, les éléments culturels sont moins que les signes linguistiques. Ainsi, la culture n'a pas la même importance que la langue. Pourtant, la façon d'enseigner la grammaire à travers la règle suivie par l'exemple renvoie à l'enseignement explicite de la grammaire. Manque d'éléments culturels issus des cultures étrangères, maternelles minoritaires (de maison), il n'y a pas développement d'une approche interculturelle ou pluriculturelle. En conséquence, le transculturel n'est pas développé durant la leçon.

**vi. Le statut des cultures**

La culture dominante est la culture scolaire, une culture d'enseignement traditionnelle. Il n'y a pas de développement de rapport parmi des éléments issus des cultures variées, puisque la culture scolaire est la seule qui se manifeste.

**vii. La médiation**

La médiation est évidente lorsque l'enseignant cite des exemples sur les phénomènes grammaticaux étudiés pendant le cours. L'exemple constitue ainsi un outil de médiation pour que l'apprenant comprenne les concepts grammaticaux examinés. Cette approche devient encore plus efficace à partir du moment où l'enseignant fait appel à la vie quotidienne et aux **sentiments** rendant le cours plus intéressant et agréable. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Les exercices de grammaire sur les subordonnées, les adjectifs et l'adverbe de quantité constituent des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence grammaticale se développe à travers des exercices sur les subordonnées, les adjectifs et l'adverbe de quantité. Les apprenants développent aussi la compétence lexicale et orthographique, puisque par les exercices, ils apprennent également à

écrire de nouveaux mots, comme l'adjectif et l'adverbe de quantité, « connus » pour leur difficulté orthographique. Pourtant, il n'y a aucun indice de la compétence plurilingue et pluriculturelle ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

9. Observation du 14/12/16 pour la 2<sup>e</sup> (B) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'anglais), 63<sup>e</sup> École primaire - Yannis Rítsos

**i. Description de la séance didactique**

La classe s'occupe des chiffres. Les apprenants écrivent en lettres et colorient les chiffres indiqués sur la photocopie distribuée par l'enseignante. Des dessins accompagnent les chiffres, comme *cupcakes*, *cats* [des chats] et *fish* [des poissons]. Entretemps, l'enseignante demande aux apprenants d'épeler les mots *cupcakes* et *cats*. Elle explique aussi les différences sur le pluriel parmi les mots *cupcakes*, *cats* et *fish*.

**ii. La langue**

Malgré que l'anglais soit la langue enseignée, celle qui est dominante est la langue grecque. Par ailleurs, il n'y a pas recours à d'autres langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Pourtant, l'enseignante rappelle aux apprenants – lorsqu'ils posent des questions sur l'écriture de leurs prénoms – qu'ils avaient appris à les écrire en grec il y a quelques jours. Les approches plurielles suivies pendant le cours sont i) l'éveil à l'anglais et ii) la didactique intégrée. Néanmoins, il n'y a pas d'éléments pluriels ou de *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

L'anglais et le grec sont les deux langues utilisées au cours. Pourtant, la relation entre les deux langues est inégale, comme le grec est dominant et l'anglais minoritaire dans le sens où il est moins utilisé que le grec, langue de scolarisation. De plus, le grec a possiblement le statut d'une langue étrangère pour une partie des apprenants. Dans un contexte des langues ayant un statut inégal, une approche translinguistique n'est pas possible.

**iv. Le langage**

# **GRILLE D'OBSERVATION 9**

## GRILLE D'OBSERVATION 9

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE:</b> 63° École primaire Yannis Ritsos	<b>DATE / HEURE :</b> 14/12/16 8.50-9.40	<b>COURS :</b> B	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) du matériel photocopié, ii) des feutres
--	--	------------------	-------------------------------------	---

**TABEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TrL ● / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	<b>LMD = LSC</b>  le grec	-	<b>+ LMD = LSC + Létr</b>  grec > anglais  <b>+ LD = Létr</b>	-	Enseignante : « La dernière fois, on avait appris à écrire vos prénoms en grec ».
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + <b>SV</b> , ii) + <b>LArt</b> : des dessins, qui accompagnent les nombres à colorier , iii) <b>Mét</b> : les chiffres, le pluriel des noms.	-	-	
<b>CULTURE :</b>	<b>+ CD = CÉ</b>	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	<b>+ Méd : i) les dessins</b>	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	<b>+ FB : i) les dessins, ii) les</b>	-	

			chiffres, iii) le dessin, iv) etc.		
COMPÉTENCES :	-	-	+	-	

TABLEAU 2

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CGram</b> : i) les nombres, ii) le pluriel des noms, comme <i>fish</i> , etc.  + <b>Clex</b> : i) les nombres	+ <b>CpluriL</b> : i) fish, ii) cats, etc.  - <b>CpluriC</b>	- <b>CPTL</b> +●  - <b>CPTRC</b> +●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 14/12/16**



Le recours aux chiffres accompagnés des mots et des dessins que les apprenants ont dû colorier constituent des éléments langagiers. Précisément, les chiffres sont du métalangage et les dessins constituent du langage artistique. Finalement, la remarque qui porte sur le pluriel des noms en anglais renvoie également au métalangage.

**v. La culture**

Pendant cette séance, nous constatons une culture typique de l'enseignement de la langue étrangère à un niveau débutant adressé aux enfants. Le coloriage des chiffres et des objets, qui accompagnent les chiffres constitue une culture d'enseignement de la langue étrangère. Par ailleurs, il n'y a pas recours à des signes issus de la culture source ou cible. Également, il n'y a pas d'éléments culturels interculturels ou pluriculturels. Ceci étant, il n'y a pas d'espace qui pourrait favoriser la présence du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La culture dominante est la culture d'enseignement. Force est de constater que le manque d'éléments culturels indique la prépondérance de la langue vis-à-vis de la culture. Ainsi, le rapport entre la langue et la culture est inégal. Le non recours à des signes culturels, intercultures et pluriculturels ne favorise pas la présence du transculturel.

**vii. La médiation**

Les illustrations des objets et des chiffres que les apprenants doivent colorier constituent des outils de médiation pour que les apprenants apprennent les chiffres en anglais. De plus, elles servent de moyen de médiation afin que les apprenants apprennent le pluriel des mots, comme les *cupcakes*, les *cats* et les *fish*.

**viii. Les formes brèves**

Les dessins qui précèdent les chiffres sont des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Les apprenants développent la compétence grammaticale par l'apprentissage des chiffres et le recours au pluriels des noms, comme les *cupcakes*, les *cats* et les *fish*. Également, la compétence lexicale se développe par l'apprentissage des chiffres et des objets, qui précèdent les chiffres. Enfin, les apprenants développent la compétence plurilingue lorsque le

cours porte sur l'anglais langue étrangère. Pourtant, il n'y a aucun indice de développement de la compétence pluriculturelle ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

## 1.2. Interprétation des données, 72<sup>e</sup> École Primaire - Andreas Calvos

1. Observation du 05/05/17 pour la 1<sup>re</sup> (A) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'anglais), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

### i. Description de la séance didactique

La classe s'occupe du coloriage d'un clown photocopié par l'enseignant. Ensuite, il demande aux apprenants de dessiner le nez du clown. Il leur demande également de reconnaître les couleurs qu'il leur montre en anglais. De même, un exercice suit sur les couleurs associées aux vêtements du clown. Enfin, la classe fait un jeu de couleurs. Les apprenants semblent contents.

### ii. La langue

La langue enseignée est l'anglais, qui est dominant tout au long de la séance. Par ailleurs, il n'y a ni recours au grec, langue de scolarisation ou à d'autres langues étrangères ni à des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche du cours est plurielle. Finalement, il n'y a pas de références à des éléments de *translanguaging*.

### iii. Le statut des langues

Les deux langues utilisées au cours sont l'anglais et le grec. L'anglais domine pendant la séance tandis que le grec langue de scolarisation devient minoritaire, dans le sens où il est moins utilisé. Le rapport parmi les deux langues est inégal ; de surcroît, le non recours à d'autres signes linguistiques, qui pourraient interagir ne favorise pas la mise en place du *translanguaging*.

### iv. Le langage

Les apprenants colorient l'image du clown que l'enseignant leur a distribués. Des signes verbaux à l'anglais complètent le processus du coloriage, puisque les apprenants dessinent le clown suite aux consignes de leur enseignant. Ainsi, il utilise la phrase *his nose*

# **GRILLE D'OBSERVATION 10**

## GRILLE D'OBSERVATION 10

ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	DATE / HEURE : 05/05/17 12.45-13.30	COURS : A	LANGUE ENSEIGNÉE : L'anglais	MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS : i) Photocopie de coloriage
---	---	-----------	------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGAGER / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
LANGUE :	-	-	+ Létr  Létr > LSC  anglais > grec	-	
LANGAGE :	-	i) + LArt, ii) + Sv, iii) jeu	i) + LArt, ii) + Sv, iii) jeu	-	Les apprenants dessinent les clowns distribués -comme matériel photocopié- par la couleur appropriée suite à la phrase que leur enseignant lit : <i>His nose is red</i> [Son nez est rouge].
CULTURE :	-	-	+ CÉ	-	

<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) le clown comme figure, ii) le dessin du clown, iii) le jeu de couleurs	+ <b>Méd</b> : i) le clown comme figure, ii) le dessin du clown, iii) le jeu de couleurs	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ <b>FB</b> : i) le clown, ii) les couleurs, iii) les parties du corps du clown	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) les couleurs	+ <b>CPluriL</b> : i) les couleurs  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL</b> +●  - <b>CPTRC</b> +●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 05/05/17**

*is red* [son nez est rouge] et de cette manière les apprenants savent qu'ils doivent colorier le nez du clown avec le rouge. Enfin, le jeu de couleurs à la fin du cours est un type d'expression, qui rend les apprenants plus motivés et intéressés à la langue enseignée. D'ailleurs, ceci est évident par les réactions des apprenants.

**v. La culture**

La culture est évidente par des signes d'enseignement de l'anglais. Nous constatons ainsi la présence d'une culture scolaire, qui se présente aux niveaux faux-débutants et débutants de l'enseignement des langues étrangères. Le coloriage, le jeu, le clown comme figure constituent des éléments culturels de cette culture d'enseignement. De l'autre côté, il n'y a pas d'éléments culturels issus de la culture source ou cible. Par ailleurs, aucun indice interculturel ou pluriculturel ne se présente. Il est par conséquent impossible d'observer des indices de transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

Le seul signe culturel pendant la séance observée est la culture d'enseignement de l'anglais, qui a un rôle important dans le cours et c'est ainsi que les apprenants peuvent apprendre les couleurs. Malgré la dominance de ce type de culture, nous affirmons le côté positif de l'approche de l'enseignant par laquelle les apprenants se mettent au coloriage et jouent afin d'apprendre les couleurs en anglais. Il n'y a pas de rapport développé, puisque la culture de l'enseignement de l'anglais est la seule qui se manifeste.

**vii. La médiation**

Le **clown** constitue un élément médiateur pour que les apprenants apprennent les couleurs en anglais. Le dessin du clown et le jeu de couleurs constituent également des moyens à travers lesquels les apprenants aboutissent à l'acquisition des savoirs concernant les couleurs en anglais. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Le clown, les vêtements et les parties de ses corps illustrées à la photocopie distribuée par l'enseignant sont des formes brèves que les apprenants dessinent par les couleurs qu'il leur indique. De plus, l'exercice du coloriage et le jeu de couleurs sont également des formes brèves. Il est évident que les formes brèves ont un rôle médiateur pendant la leçon. Ces formes

brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### **ix. Les compétences**

Nous constatons le développement de la compétence lexicale et grammaticale par l'exercice et le jeu de couleurs. Par ailleurs, les apprenants développent leur compétence plurilingue, puisqu'ils apprennent les couleurs en anglais. Néanmoins, il n'y a aucun indice de développement de la compétence pluriculturelle ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

2. Observation du 08/05/17 pour la 2<sup>e</sup> (B) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'anglais), École primaire 72<sup>e</sup> - Andreas Calvos

#### **i. Description de la séance didactique**

Les apprenants écoutent la chanson *Hello, hello, how are you ?* [Bonjour, bonjour comment vas-tu?]. Ensuite, l'enseignante pose des questions sur les sentiments que les apprenants éprouvent pendant ce moment-là : *Are you fine ?* [Tu vas bien ?], *Are you hungry ?* [Tu as faim ?], *Are you tired* [Es-tu fatigué ?]. Les apprenants répondent, comme suit : *I am hungry* [J'ai faim], *I am thirsty* [J'ai soif], *I am fine* [Je vais bien], *I am not doing well* [Je ne vais pas bien]. Leurs réponses sont accompagnées de plusieurs gestes. Après, la classe écoute la chanson *How old are you ?* [Quel âge as-tu ?] et par la suite, elle chante la chanson *Once I caught a fish alive* [Une fois, j'ai attrapé un poisson vivant]. Une fois les chansons finissent, les apprenants répondent à des questions sur le lexique de la famille. Ainsi, ils observent des photos d'une famille d'ours et après, ils répètent des mots, comme *father* [père], *mother* [mère], etc. Puis, l'enseignante montre des photos des mères du monde entier. Les apprenants ajoutent que les mères sont possiblement originaires de l'Afrique, de l'Europe, etc. Également, ils forment des phrases, comme *we play* [nous jouons], *we study* [nous étudions], *we go for a walk* [ nous nous promenons] pour présenter les activités qu'ils partagent avec leurs mères.

La classe s'occupe après de la Fête des Mères et des vœux que les apprenants utilisent pour souhaiter à leurs mères. L'enseignante leur rappelle le vœu *Happy Mother's Day* [Joyeuse fête des mères]. Suivant cette courte discussion, la classe écoute la chanson *I love*



# **GRILLE D'OBSERVATION 11**

## GRILLE D'OBSERVATION 11

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 08/05/2017 10.45-11.30	<b>COURS :</b> B	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) La chanson : <i>Hello, hello, how are you ?</i> [ « Bonjour, bonjour comment vas-tu? »]. ii) La chanson : <i>How old are you ?</i> [« Quel âge as-tu ? »]. iii) Plusieurs chansons apprises en classe tout au long de l'année. iv) Photos sur une famille d'ours : <i>a bear family</i> . v) Photos des mères du monde entier. vi) Construction d'une carte de vœux.
--	--	------------------	-------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  (pluri+)	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
LANGUE :	LMD = LSC = LÉ  le grec	-	LMD = LSC + Létr  grec > anglais	-	
LANGAGE :	+ Sv	i) + LArt, ii) + MIÉ, iii) + Lc	i) + LArt, ii) + MIÉ, iii) + Lc, iv) Sv	-	-

<b>CULTURE :</b>	<b>CD = CL = Cintern</b>  <b>CD &gt; IC</b>	-	<b>i) + IC :</b> i) les origines des mères du monde, ii) les activités de ces mères avec leurs enfants en juxtaposition avec les activités des apprenants avec leurs mères.  <b>ii) cc = Cintern = CL :</b> la Fête des mères  <b>iii) les chansons en anglais</b>	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd :</b> i) les chansons, ii) les photos des mères et des familles	+ <b>Méd :</b> i) les chansons, ii) les photos des mères et des familles	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ <b>FB :</b> i) i) les chansons, ii) les photos des mères et des familles, iii) etc.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +●</b> <b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLex :</b> i) le lexique des sentiments, ii) de la famille, + <b>CPr :</b> i) questions-réponses, ii) la carte de vœux pour la Fête des Mères), + <b>CPhon :</b> i) la répétition des mots et des chansons en anglais,	+ <b>CPluriL</b>  + <b>PluriC :</b> IC	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 08/05/17**

*mammy* [J'aime maman]. Les apprenants créent enfin une carte de vœux à offrir à leurs mères et chantent de nouveau la chanson *I love you mammy* [Je t'aime maman].

## ii. La langue

D'une part, la langue d'enseignement est l'anglais et d'autre part, la langue utilisée au cours est le grec. Précisément, il y a recours à l'anglais pendant les exercices effectués en classe. Il n'y a pas recours à d'autres langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Évidemment, le cours est caractérisé par une approche plurielle mise, à savoir l'éveil à l'anglais. Enfin, il n'y a pas d'éléments qui indiquent la présence d'une action de *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

Les deux langues employées au cours sont l'anglais et le grec. Entre les deux, c'est le grec qui est dominant. La relation entre les deux langues est inégale, comme le grec est plus utilisé par l'enseignante et les apprenants. Finalement, le non recours à des éléments des langues étrangères ou des cultures maternelles minoritaires (de maison) ne favorise pas le développement du *translanguaging*.

## iv. Le langage

Les chansons écoutées et chantées pendant la séance constituent un langage artistique dans le sens où il fait appel à la musicalité de la langue étrangère et aux paroles que les apprenants apprennent en anglais. C'est de cette façon que la chanson suscite l'intérêt des apprenants et que la chanson offre une dimension artistique au cours de langue étrangère. Probablement ce constat est issu des émotions, du rythme et de la mélodie, qui touchent évidemment les apprenants. Le langage fait aussi sa présence à travers les gestes, lorsque les apprenants expriment leurs émotions par la formation des phrases. Également, les images et les photos sur les membres des familles différentes, des mères du monde, etc. sont un moyen pour les apprenants de s'exprimer de façon émotive. Ainsi, d'un côté, nous constatons la présence d'un langage artistique et de l'autre côté un langage corporel par des gestes et des expressions et un amalgame des mots et des images émotives

## v. La culture

La culture garde une place importante lors de la séance. Ainsi, il y a une approche interculturelle quand les apprenants évoquent les origines des mères du monde et les activités qu'elles font avec leurs enfants en les juxtaposant avec des activités qu'ils partagent avec leurs mères. Les chansons sont aussi des éléments culturels de la culture cible. Par ailleurs, le recours à la Fête des mères et les vœux souhaitées à l'oral et à l'écrit par la carte sont aussi des éléments culturels issus de la langue cible et de la culture occidentale. Dans cette séance, il n'y a pas d'éléments d'autres cultures étrangères ou de cultures maternelles minoritaires (de maison). Finalement, il n'y a pas de transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La culture dominante est issue l'une culture large, internationale et occidentale lorsque le cours porte sur la Fête des mères. Ce type de culture se présente comme la seule puissante au cours renforçant ainsi d'une part son statut hégémonique et d'autre part l'inégalité existant parmi elle et les cultures invisibles ou cachées lors du cours. Pourtant, le statut dominant de la culture large est atténué par la présence de l'interculturel. Enfin, puisque le cours ne fait pas appel à d'autres signes culturels en interaction, il n'y a pas de transculturel.

**vii. La médiation**

D'une part, les chansons et d'autre part, les photos et les gestes des apprenants sont des outils de médiation. C'est de cette façon que les apprenants s'expriment, apprennent du lexique, des chansons, des vœux en anglais et comparent des signes par les photos et les images illustrées. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Les chansons *Hello, hello, how are you ?*, *How old are you ?*, *Once I caught a fish alive*, *I love mammy* sont des formes brèves d'expression et de langage artistique. Les photos des familles et des mères du monde entier fonctionnent comme de formes brèves. Finalement, la carte de vœux avant la fin du cours est une forme brève de production écrite. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Dans la séance, la compétence lexicale se développe par le lexique de la famille, les émotions, les activités que les apprenants font avec leurs mères et aussi par les chansons écoutées et chantées. En conséquence, la compétence phonologique des apprenants se développe, lorsqu'ils répètent des phrases et chantent plusieurs chansons écoutées pour la première fois ou révisées. Également, la compétence pragmatique des apprenants se développe par des questions et des réponses et de la carte écrite à la fin du cours. Par ailleurs, des éléments de la compétence plurilingue et pluriculturelle se présentent par le recours à l'anglais et les éléments culturels et interculturels, qui sont développées pendant la leçon. Au contraire, il n'y a pas de signes d'une compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

3. Observation du 09/05/17 pour la 1<sup>re</sup> (A) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

- i. Description de la séance didactique**

Au début du cours, la classe écrit de la dictée. Ensuite, la classe s'occupe des exercices de grammaire au Passé Composé et à l'Imparfait. Enfin, l'enseignante corrige l'accentuation des apprenants, quand ils lisent ou parlent.

- ii. La langue**

La langue d'enseignement est le grec, qui demeure dominant tout au long du cours. Par ailleurs, il n'y a pas recours à des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche du cours est singulière / minoritaire et ne favorise pas le recours à une action de *translanguaging*.

- iii. Le statut des langues**

Le grec a un statut dominant pendant le cours. Le non recours à d'autres signes linguistiques est la preuve d'une approche monolingue, qui exclut l'échange et l'interaction des signes linguistiques, par conséquent du *translanguaging*.

- iv. Le langage**

# **GRILLE D'OBSERVATION 12**



## GRILLE D'OBSERVATION 12

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 09/05/2017 08.15-9.50	<b>COURS :</b> A	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Dictée, ii) Exercices grammaticaux.
--	---	------------------	-----------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	<b>LD = LSC = LÉ</b>  le grec	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	+ <b>Mét</b> : i) exercices grammaticaux	-	-	-	
<b>CULTURE :</b>	<b>CD = CÉ</b> : i) Culture d'enseignement traditionnel	-		-	
<b>MÉDIATION:</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) les exercices grammaticaux au temps du passé	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	+ <b>FB</b> : i) la dictée, ii) les exercices de grammaire, iii) le Passé Composé, iv) l'Imparfait, v) le rapport entre le	+ <b>FB</b> : i) la dictée, ii) les exercices de grammaire, iii) le Passé Composé, iv) l'Imparfait, v) le	-	-	

	passé et le présent.	rapport entre le passé et le présent.			
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	<p>+ <b>COrth</b> : i) la dictée,</p> <p>+ <b>CLex</b> : i) le vocabulaire utilisé pour répondre aux exercices de grammaire</p> <p>+ <b>CGram</b> : i) les exercices au Passé Composé et à l'imparfait</p> <p>+ <b>CPr</b> : i) des questions – réponses</p>	-	<p>- <b>CPTL</b>+●</p> <p>- <b>CPTRC</b>+●</p>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 09/05/17**

Puisque le cours porte surtout à l'étude de la grammaire, le langage se présente sous la forme d'un métalangage par des exercices et des rappels de règles grammaticales au Passé Composé et à l'Imparfait.

**v. La culture**

La culture est omniprésente pendant la séance observée. Ainsi, la langue est prépondérante tandis que la culture a une place secondaire. Le seul signe culturel présent est issu d'une culture d'enseignement traditionnel de la langue, qui commence par la dictée et continue par la grammaire.

**vi. Le statut des cultures**

La culture acquiert une place minoritaire vis-à-vis de la langue qui domine. Évidemment, la culture scolaire ou d'enseignement est une culture hégémonique visible tout au long de la séance. En réalité, il s'agit d'une approche qui ne favorise pas la présence des signes pluriels ou le développement du transculturel.

**vii. La médiation**

Les exercices de grammaire au Passé Composé et à l'Imparfait dont s'occupe la classe sont des outils de médiation grâce auxquels les apprenants peuvent apprendre à utiliser les temps du passé, comme le Passé Composé et l'Imparfait en grec. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Les exercices de grammaire aux temps du passé sont des formes brèves. Également, la dictée est une forme brève. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Nous observons le développement de la compétence orthographique par la dictée que les apprenants écrivent au début du cours. Par ailleurs, la compétence lexicale se développe par les exercices de grammaire et le vocabulaire utilisé lorsque les apprenants lisent les phrases et complètent les trous. De plus, les apprenants développent leur compétence pragmatique par les questions et les réponses, qui dominent pendant la leçon. Finalement, il n'y a pas

d'éléments issus de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne pourraient pas se développer.

4. Observation du 09/05/17 pour la 1<sup>re</sup> (A) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

**i. Description de la séance didactique**

L'enseignante pose des questions de compréhension du document exploité la dernière fois en classe, intitulé « L'alphabet du Soleil », extrait du livre *Αλφαβητάρι* (Alfavítári) [L'Alphabet]. Les apprenants lui répondent avec grand intérêt. De plus, ils parlent des sentiments éprouvés par les protagonistes de l'histoire et mentionnent à titre d'exemple : *ο φόβος* (ó fóvos) [la peur]. À la suite, la classe s'occupe des verbes en *-αίνω*, *-ώνω* [-aíno], [-óno], qui se présentent au texte, appelé *Ο Ρήγας Καπετάνιος* (Ó Rígas Kapetánios) [Rigas, le capitaine]. Les apprenants lisent les phrases où les verbes en *-αίνω*, *-ώνω* [-aíno], [-óno] apparaissent. L'enseignante leur explique les règles concernant la terminaison des verbes en *-αίνω*, *-ώνω* [-aíno], [-óno] et leur donne les exceptions de la règle. Enfin, la classe s'occupe du Cahier d'activités pour compléter des exercices sur les verbes enseignés.

**ii. La langue**

La langue enseignée est le grec. Pendant la lecture du document, les apprenants se mettent en contact avec le langage maritime. Précisément, les mots *βάρκα* (várka) [barque] et *καραβοκύρης* (karavokíris) [capitaine] sont des signes issus du grec, d'une langue utilisée particulièrement dans les îles ou par les gens, qui grandissent ou travaillent près de la mer. En Grèce, cette variété de langue est assez fréquente. Bien que ce langage soit particulier, il n'est pas une langue étrangère. Il s'agit d'une variété linguistique, d'un langage spécifique et une variété de registre de langue. Pendant la séance, il n'y a pas recours à des signes des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Ainsi, l'approche d'enseignement du grec est singulière et ne favorise pas l'action du *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

**Le grec est la langue dominante** pendant la séance. La variété du langage maritime constitue un moment intéressant du cours où les registres des langues changent ; d'un registre **courant** les apprenants passent à l'utilisation d'un registre différent faisant partie d'une langue

# **GRILLE D'OBSERVATION 13**

### GRILLE D'OBSERVATION 13

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72° École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 09/05/2017 08.55-09.45	<b>COURS :</b> A	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Unité 9, <i>Το Αλφάβητάρι με τον Ήλιο</i> [L'alphabet du Soleil], Ο Ρήγας Καπετάνιος [ Rigas, le Capitaine] <a href="http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1993/Glossa_A-Dimotikou_html-empl/indexk_00.html">http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1993/Glossa_A-Dimotikou_html-empl/indexk_00.html</a>
--	--	------------------	-----------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LD = LSC = LÉ  le grec	-	+ Lvar : i) variété de registre par le langage maritime  LD = LSC + Lvar	-	
<b>LANGAGE :</b>	+ Mét : i) les verbes en [-aino],[-ono]  + I, + MIÉ, + LLIT	-	+ Langage maritime	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + cc = + cs  + CÉ : i) l'enseignement de la grammaire implicite	-	+ Culture maritime	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) le document littéraire, ii) les exemples des verbes en [-aino],[-ono], iii) les illustrations du	-	-	

		livre.			
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) le texte littéraire, ii) les mots du langage maritime, iii) etc.	+ <b>FB</b> : i) le texte littéraire, ii) les mots du langage maritime, etc.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) le vocabulaire du document littéraire, ii) le langage maritime  + <b>CGram</b> : les verbes en [-aino],[-ono]  + <b>COrth</b> : i) l'orthographe des verbes en [-aino],[-ono]	+ <b>CPluriL</b> : Lvar grec standard + variété du langage maritime  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL</b> +●  - <b>CPTRC</b> +●



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 09/05/17**

particulière, fait qui tire l'attention de la classe. La présence d'un tel registre de langue ayant le caractère d'un langage est notamment issu du grec. Pourtant, le recours à ce type de langue différencie l'utilisation du grec standard, comme langue au pouvoir absolu.

#### iv. Le langage

Il y a du **métalangage** lorsque le cours porte sur les verbes *-αίνω, -ώνω* (-αίνο, -όνο) [-aino],[-ono]. Également, il y a du langage littéraire, comme la classe s'occupe d'un document de littérature, appelé « L'alphabet du Soleil ». De surcroît, les deux illustrations du livre constituent un langage artistique, qui contribue à la création des images en rapport avec l'histoire traitée. Tout au long de l'exploitation du document, les apprenants créent des images et des images émotives exprimées ensuite par des mots et des phrases, qui illustrent des sentiments, comme : *Ωραία που πηγαίνει η βαρκούλα με το κάτασπρο πανί! «Καλό ταξίδι! Χαιρετίσματα στους δικούς μας!* [Bien joué avec le bateau en tissu blanc ! "Bon voyage ! Salutations à nos proches !]. Enfin, le langage maritime, qui se présente au document tire particulièrement l'attention des apprenants de la classe.

#### v. La culture

Le texte littéraire exploité pendant la séance est une histoire sur la mer caractérisé par des signes issus d'une culture maritime. Par ailleurs, l'enseignement de la grammaire de manière implicite renvoie à une culture évoluée de l'enseignement de la grammaire, puisque l'enseignante passe des exemples des verbes du document aux règles grammaticales, qui concernent leur terminaison. Pourtant, pendant cette séance, il n'y a pas d'éléments interculturels, pluriculturels ou transculturels.

#### vi. Le statut des cultures

Deux cultures se présentent au cours, la culture maritime issue du document littéraire vu en classe et la culture d'enseignement de la grammaire. Aucun rapport ne peut se développer entre les deux cultures, puisque toutes les deux appartiennent à une culture plus large dérivée de l'enseignement du grec.

#### vii. La médiation

Le texte littéraire *Ο Ρήγας Καπετάνιος* (O Rígas Kapetánios) [Rigas, le capitaine] est une forme de médiation par laquelle les apprenants se sensibilisent à la littérature, au langage maritime et à une période du passé. Les exemples des verbes en *-αίνω, -ώνω* (-αίνο, -όνο) [-

aino], [-ono] sont des moyens médiateurs pour que les apprenants comprennent les règles grammaticales en rapport avec l'orthographe de la terminaison des verbes. De surcroît, les deux illustrations, qui accompagnent l'histoire sont des outils de médiation. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

#### viii. Les formes brèves

La forme brève littéraire *Ο Ρήγας Καπετάνιος* (O Rígas Kapetánios)[Rigas, le capitaine], fait partie de la forme brève *Το Αλφавιτάρι με τον Ηλιο* (TóAlfavítarime ton lio) [L'alphabet du Soleil]. Les deux formes brèves servent d'outils de médiation et de supports didactiques. Également, les deux illustrations, qui accompagnent l'histoire sont des formes brèves aussi. Ces formes brèves sont en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

#### ix. Les compétences

La compétence lexicale des apprenants est développée à travers la forme brève de littérature, du langage maritime et de la variété qui est créée par l'association du grec standard et du registre familier issu du recours à ce langage. Par ailleurs, les apprenants développent la compétence grammaticale par les verbes en *-αίνω, -ώνω* (-áino,-óno)[-aino], [-ono] et la compétence orthographique par les règles et les exemples qui portent sur l'écriture des suffixes de ces verbes. Pour ce qui est de la compétence plurilingue, la variété du langage maritime a un rôle important pendant le cours, qui aide les apprenants à acquérir de nouvelles connaissances de vocabulaire, comme si ce langage était issu d'une langue étrangère, différente. Finalement, la compétence pluriculturelle ne se développe pas, puisqu'il n'y a pas de signes d'interculturel ou de pluriculturel. Pourtant, les éléments culturels du document par le recours à des images de la mer, par les habitudes maritimes, les voyages en bateau et en barque dont les enfants rêvent, contribuent au développement d'une approche culturelle de l'enseignement de la langue. Finalement, les compétences pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développent pas.

5. Observation du 09/05/17 pour la 1<sup>re</sup> (A) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'anglais), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

### **i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur la famille et la Fête des Mères. La classe s'occupe des photos à partir desquelles les apprenants doivent reconnaître les membres de la famille présentées. Ainsi, des questions et des réponses s'enchaînent comme suit : - *Who's this ?* [Qui est-ce?] - *This is dad.* [C'est le père.], - *These are sisters and brothers* [Ils sont frères et sœurs]. Ensuite, les apprenants sont appelés à dessiner leur propre famille au-dessous de la photo, qui fait partie de la carte distribuée par l'enseignante. Également, les apprenants créent des cartes où ils dessinent des fleurs pour les offrir à leurs mamans à l'occasion de la Fête des Mères. L'enseignante leur propose d'ajouter des phrases, comme *I love you* [Je t'aime], *Happy Mother's Day* [Bonne fête des mères]. Finalement, la classe écoute la chanson *Happy Mother's Day*.

### **ii. La langue**

La langue d'enseignement est l'anglais. Également, les apprenants utilisent le grec pour communiquer avec l'enseignante. Tout au long de la séance, il n'y a pas recours à des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche est plurielle dans le sens où il y a un éveil à l'anglais. Finalement, il n'y a aucun signe de *translanguaging*.

### **iii. Le statut des langues**

Les deux langues utilisées sont l'anglais et le grec. L'emploi de l'anglais est assez important. De plus, la classe passe très souvent du grec (langue source) à l'anglais (langue cible). Ainsi, il y a un échange parmi les deux codes linguistiques. Pourtant, la présence continue du grec le rend dominant vis-à-vis de l'anglais dont la présence est également considérable. Conséquemment, le rapport entre les deux langues est inégal, mais atténué grâce au recours à l'anglais. Le non recours à des signes issus d'autres langues étrangères ou langues maternelles minoritaires (de maison) ne contribue pas à la mise en place du *translanguaging*.

### **iv. Le langage**

La chanson *Happy Mother's Day* fait partie d'un langage musical, très habituel à l'enseignement des langues étrangères. Ce langage appartient à une approche artistique, qui suscite l'intérêt des apprenants par la musicalité, la tonalité et les paroles de la langue étrangère. Ceci se montre par les réactions des apprenants, lorsqu'ils écoutent et chantent la chanson. Ils semblent être contents et heureux. De plus, les photos renvoient à un langage exprimé par des images. Finalement, l'exercice par la création des cartes offertes aux mères

# GRILLE D'OBSERVATION 14

## GRILLE D'OBSERVATION 14

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 09/05/2017 10.45-11.30	<b>COURS :</b> A	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Le tableau ii) Des photos de familles iii) Une carte de description iv) Une carte de vœux à dessiner v) La chanson <i>Happy Mother's Day</i>
--	--	------------------	-------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○ ← → ○	APPROCHES PLURIELLES  (pluri+)	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LD = + LSC = + LÉ  le grec	+ LArt	+ LMD = + LSC + Létr  Ls ← → lc  grec > anglais	-	
<b>LANGAGE :</b>	+ Sv	+ LArt	i) + LArt, ii) I, iii) MIÉ	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + CL = + Cintern : la Fête des Mères	-	+ CD = + CL = + Cintern : la Fête des Mères	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) la chanson Happy Mother's Day, ii) la carte de vœux	+ Méd : i) la chanson Happy Mother's Day, ii) la carte de vœux	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ FB : i) i) la chanson Happy Mother's Day, ii) la carte de vœux, iii) le titre de la chanson	+ FB : i) i) la chanson Happy Mother's Day, ii) la carte de vœux, iii) le titre de la chanson	-	

COMPÉTENCES :	-	-	+	-	
---------------	---	---	---	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) le lexique de la famille  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses, ii) carte de vœux  + <b>CPhon</b> : les apprenants écoutent et chantent la chanson <i>Happy Mother's Day</i>	+ <b>CPluriL</b> : l'apprentissage de l'anglais  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL</b> +●  - <b>CPTRC</b> +●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 09/05/17**



des apprenants fait appel aux sentiments des apprenants et contribue à la création des mots images émotives.

**v. La culture**

La Fête des Mères est un évènement répandu au monde occidental. En conséquence, il y a recours à une culture dominante, qui s'exprime en classe par la création de la carte des mères et de la chanson sur la même thématique. Néanmoins, il n'y a pas d'éléments issus des cultures étrangères ou des cultures maternelles minoritaires (de maison). Finalement, il n'y a pas de signes de transculturel pendant la leçon observée.

**vi. Le statut des cultures**

Lors de la séance, nous observons la présence d'une culture occidentale. Il s'agit d'une culture dominante, large et internationale manifestée par un évènement considéré comme important. La non présence d'autres éléments culturels issus des cultures étrangères ou maternelles minoritaires (de maison) n'aboutissent pas au développement de l'interculturel, du pluriculturel et du transculturel et ne contribuent pas au développement de rapport parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

La médiation s'effectue à travers la chanson et la carte de vœux. La chanson fonctionne ainsi comme support de transmission de la langue et de la culture. De plus, la carte de vœux sert de moyen médiateur pour que les apprenants s'expriment à l'écrit et possiblement par le biais du dessin. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

La chanson *Happy Mother's Day* est une forme brève. Le titre de la chanson est une forme brève aussi. De plus, la carte de vœux est une forme brève de production écrite où les apprenants s'expriment probablement par le dessin. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Les apprenants développent la compétence lexicale à travers le champ lexical dédié à la Fête des Mères. De plus, la compétence phonologique est développée par la chanson sur le

même sujet. La compétence pragmatique est également développée lorsque les apprenants répondent aux questions de l’enseignante et écrivent la carte de vœux. Par ailleurs, le développement de la compétence plurilingue est évidente à travers l’apprentissage de l’anglais. Pourtant, manque de signes interculturels, pluriculturels et/ou transculturels, il n’y a pas d’indices de la compétence pluriculturelle et/ou de la compétence pluri-translangagière.

6. Observation du 11/05/17 pour la 2<sup>e</sup> (B) classe de l’école primaire (langue enseignée : le grec), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur l’étude de la langue. La classe écrit de la dictée, s’occupe du Présent, du Passé Composé et de l’Imparfait. De plus, les apprenants font des exercices pour étudier les différences parmi les trois temps. Ensuite, un débat commence autour des jeux que l’enseignante et les apprenants aiment suivant l’Unité 22 *Πώς γίνεται ; Πώς παίζεται ;* [Comment cela se fait-il ? Comment se joue-t-il ?] de la Méthode d’enseignement. Ils décrivent également des jeux du passé et du présent. À titre d’exemple, les apprenants évoquent les jeux i) *τυφλόμυγα* *tyflómiga*<sup>164</sup>, ii) *αγαματάκια ακούνητα* *agalmatákia akounita*<sup>165</sup>, iii) *μήλα* *míla*<sup>166</sup>, et iv) *κυνηγητό* (*kinigitó*) [de la chasse]<sup>167</sup>. Finalement, l’apprenante B., originaire de l’Équateur semble ne pas maîtriser le grec. Elle ne participe pas au cours et l’enseignante ne lui adresse jamais la parole.

**ii. La langue**

La langue enseignée est le grec qui domine pendant la séance. Lorsque la classe se réfère aux jeux du présent et du passé, nous constatons que les noms de jeux concernent des mots composés ou des mots en relation avec l’objet du jeu. Pourtant, nous remarquons qu’il n’y a pas recours à des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison).

---

<sup>164</sup> Le mot *τυφλόμυγα* [tyflómiga] est un mot composé de l’adjectif *τυφλός* (tiflós) [aveugle] et du nom *μύγα* (míga) [mouche].

<sup>165</sup> Le groupe nominal *αγαματάκια ακούνητα* [agalmatákia akounita] est composé de deux mots, du mot « statuette » et du mot « immobile ».

<sup>166</sup> Le mot *μήλα* (míla) signifie [les pommes].

<sup>167</sup> Le mot *κυνηγητό* (kinigitó) signifie [la chasse].

# **GRILLE D'OBSERVATION 15**

## GRILLE D'OBSERVATION 15

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72° École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 11/05/2017 08.45-9.35	<b>COURS :</b> B	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Cahier de Dictée - Cahier de Grammaire, ii) Le tableau iii) Unité 22, Méthode d'enseignement, 51. Ressource disponible sur : <a href="http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa-B-Dimotikou_html-empl/indexx_00.html">http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa-B-Dimotikou_html-empl/indexx_00.html</a>
--	---	------------------	-----------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le grec	-	-	-	i) L'apprenante B., originaire de l'Équateur reste silencieuse pendant le cours. L'enseignante ne lui adresse jamais la parole. Elle semble ne pas maîtriser le grec.
<b>LANGAGE :</b>	i) + Mét, ii) les jeux : langage culturel, iii) Lc	-	-	-	

<b>CULTURE :</b>	+ <b>CD = CÉ</b> : i) l'enseignement de la grammaire	-	+ <b>IC</b> : i) les jeux du présent et du passé	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) les temps du présent et du passé, ii) les jeux d'enfants, iii) les gestes et les expressions	+ <b>Méd</b> : i) les temps du présent et du passé, ii) les jeux d'enfants, iii) les gestes et les expressions	-	l'enseignante explique comment s'effectuent certains jeux par des mouvements.
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ <b>FB</b> : i) les jeux, ii) le présent, iii) le passé, iv) les temps	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CGram</b> : i) les temps du Présent et du Passé  + <b>CLex</b> : i) les jeux  + <b>CPr</b> : i) questions – réponses, ii) la description des jeux	- <b>CPluriL</b>  + <b>CPluriC</b> : i) les jeux du présent et du passé	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION DU 11/05/17**

Par conséquent, l'approche qui caractérise le cours est monolingue. Enfin, l'approche développée ne favorise pas l'action du *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

La seule langue utilisée au cours est le grec dont la dominance est amoindrie par les noms de jeux mentionnés, comme *τυφλόμωγα* tyflómiga.

**iv. Le langage**

Le langage se manifeste à travers l'utilisation des temps du présent et du passé et des jeux d'auparavant et d'aujourd'hui. D'une part, nous constatons la présence du métalangage, lorsque la classe s'occupe des différences temporelles des temps. D'autre part, nous observons des signes d'un langage culturel issu de la comparaison des jeux du présent et du passé. Il s'agit d'un processus qui motive les apprenants, comme ils semblent être touchés surtout par le jeu du passé racontés par leurs grands-parents.

**v. La culture**

Des signes issus de l'approche interculturelle par la comparaison des jeux du présent et du passé envahissent le cours. Également, les jeux renvoient à une culture enfantine du passé et du présent qui crée des émotions, comme de la nostalgie aux apprenants et à l'enseignante. Néanmoins, il n'y a pas recours à des cultures étrangères, à des cultures maternelles minoritaires (de maison) ou à des éléments transculturels.

**vi. Le statut des cultures**

La culture manifestée à travers l'interculturel concernant les jeux du présent et du passé apaise l'enseignement de la grammaire. Ainsi, l'interculturel acquiert une place considérable pendant la séance.

**vii. La médiation**

D'une part, les temps du présent et du passé et d'autre part, les jeux enfantins fonctionnent comme des moyens de médiation par lesquels l'enseignante et les apprenants expriment leurs sentiments. Les mouvements du corps sont particuliers, comme l'enseignante et les apprenants bougent lorsqu'ils ont recours aux jeux surtout du passé. Des expressions du visage sont aussi évidentes, quand les apprenants parlent de leurs grands-parents en relation avec les jeux du passé. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

### viii. Les formes brèves

Les jeux du présent et du passé sont des formes brèves, partie de la production orale de l'Unité d'enseignement. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### ix. Les compétences

La compétence lexicale se développe par l'utilisation d'un vocabulaire propre aux deux centres d'intérêt du cours, à savoir la grammaire et les jeux du passé et du présent. De surcroît, la compétence grammaticale des apprenants se développe par les temps du passé et du présent. Également, la compétence pragmatique se développe par des questions et des réponses et par la description des jeux. Manque d'éléments issus des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison), il n'y a pas de développement de la compétence plurilingue. Par contre, la compétence pluriculturelle se développe par des éléments culturels juxtaposés, soit interculturels, comme la comparaison des jeux du présent et du passé. Finalement, nous n'observons pas de signes de la compétence pluri-translinguistique et/ou de la compétence pluri-transculturelle.

7. Observation du 12/05/17 pour la 5<sup>e</sup> (E) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

#### i. Description de la séance didactique

Au début du cours, les apprenants écrivent de la dictée dont la thématique est l'environnement et l'architecture. La correction de la dictée s'effectue par l'échange des cahiers parmi les apprenants et l'utilisation des dictionnaires. Par la suite, le cours porte sur des exercices concernant le verbe *βάλλω* (vállō). L'étude est relative à des mots, qui dérivent de ce verbe, comme *μεταβάλλω* (metavállō)<sup>168</sup>, *συμβάλλω* (simvállō)<sup>169</sup>, etc. L'enseignant explique la règle selon laquelle le verbe *βάλλω* (vállō) prend deux λ [l] lorsque le verbe se

---

<sup>168</sup>*Μεταβάλλω* (Metavállō) est un verbe composé de la préposition *μετά* (metá) signifiant « après » et du verbe *βάλλω* (vállō). Le verbe *Μεταβάλλω* signifie transformer.

<sup>169</sup>*Συμβάλλω* (Simvállō) est un verbe composé de la préposition *σύν* (sín) signifiant « plus » et du verbe *βάλλω* (vállō)



# **GRILLE D'OBSERVATION 16**

## GRILLE D'OBSERVATION 16

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 12/05/2017 08.15-09.45	<b>COURS :</b> E	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Cahier de dictée ii) Utilisation des dictionnaires
--	--	------------------	-----------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ	-	+ Létr : grec ancien  grec moderne > grec ancien	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	+ <b>Mét</b> : i) les verbes et les noms issus du grec ancien	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD	-	+ IC	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) la correction de la dictée par les apprenants, ii) les dictionnaires	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ <b>FB</b> : i) les exercices sur les verbes μεταβάλλω (metavállo) et les mots συμμετρία (simmetría),	-	

			iii) etc.		
COMPÉTENCES :	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	<p>+<b>COrth</b> : i) la dictée, ii) l'écriture des verbes issus du vállo avec un ou deux l</p> <p>+ <b>CLex</b>: i) les noms, ii) les verbes, etc.</p> <p>+ <b>CGram</b> : i) les verbes et les noms dérivés du vállo et du métro</p>	<p>+ <b>CPluriL</b> : grec ancien + grec moderne</p> <p>+ <b>CPluriC</b> : i) juxtaposition des verbes du grec ancien et du grec moderne</p>	<p>- <b>CPTL</b>+●</p> <p>- <b>CPTRC</b>+●</p>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 12/05/17**

trouve au Présent et un λ [l] quand le verbe se trouve au Passé Composé, p.ex. διαβάλλω<sup>170</sup> (diaváλλo), διέβαλα (diévala). Par ailleurs, il demande aux apprenants de trouver des mots dont le préfixe est le diphtongue μν [mn]. Un apprenant prononce le mot μνημόνιο (mnimónio), qui signifie mémorandum. La classe continue par des exercices sur les mots dérivés du nom μέτρο (méτρο) [le mètre], comme le nom συμμετρία (simmetría), qui signifie [la symétrie].

## ii. La langue

La langue enseignée est le grec. Le cours est dédié à des verbes et des noms issus du grec ancien. Le recours au grec ancien et au grec moderne de façon juxtaposée par les verbes et les noms, qui passent du grec ancien au grec moderne constitue une approche plurielle d'éveil aux deux langues. Évidemment, le grec ancien est une langue étrangère pour les apprenants bien que ce soit à la base de cette langue que le grec moderne avait été construit. Pendant la séance, il n'y a pas d'éléments issus d'autres langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). De surcroît, nous n'observons pas des signes d'une action de *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

Le grec est dominant pendant le cours. Pourtant, son statut diminue à travers une juxtaposition entre le grec moderne et le grec ancien. Le non recours à d'autres langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison) ne favorise pas l'égalité des signes, qui se présentent lors de la séances et ainsi la mise en place du *translanguaging*.

## iv. Le langage

Pendant la leçon, le métalangage se présente par l'étude des verbes et des noms issus du grec ancien, des règles d'écriture des verbes et des noms dérivés du βάλλω (vállō).

## v. La culture

La séance ne comprend pas beaucoup de signes culturels. Ce qui pourrait se considérer comme élément d'une approche plurielle interculturelle est la juxtaposition des verbes issus du βάλλω (vállō) au Présent et au Passé Composé. L'orthographe de ces formes verbales change suivant le Présent et le Passé Composé. Lors de la séance, il n'y a pas

---

<sup>170</sup> Διαβάλλω (Diaváλλo) est un verbe composé de la préposition δι(διά) et du verbe βάλλω (vállō). Le verbe diaváλλo signifie « déshonorer ».

recours à des cultures étrangères, à des cultures maternelles minoritaires (de maison) ou à des éléments transculturels.

**vi. Le statut des cultures**

Le statut monoculturel dominant issu du grec est néanmoins atténué lorsque la classe a recours à l'approche interculturelle par les verbes et les noms issus du *βάλλω* (vállō) au Présent et au Passé Composé.

**vii. La médiation**

L'évaluation de la dictée par les apprenants eux-mêmes leur accorde le rôle du médiateur. Précisément, les apprenants échangent des cahiers d'orthographe et corrigent les dictées de leurs camarades de classe. Ainsi, l'évaluation de la dictée devient moins douloureuse que si elle était corrigée par leur propre enseignant. Également, les dictionnaires auxquels recourent les correcteurs-médiateurs sont aussi des outils de médiation. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Les formes brèves du cours portent sur les exercices grammaticaux et la dictée qui a lieu au début du cours et lorsqu'elle s'achève, c'est l'étude de la langue qui commence. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Pendant la séance observée, les apprenants développent la compétence lexicale et la compétence grammaticale à travers l'utilisation des mots issus du verbe *βάλλω* (vállō) et du nom *μέτρο* (métrō) « le mètre ». Il est certain que les apprenants développent la compétence orthographique par l'écriture des verbes dérivés du *βάλλω* (vállō) au Présent et au Passé Composé. De plus, la juxtaposition des signes linguistiques issus du grec ancien et du grec moderne fait développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants par le recours à des prépositions, mots, etc., de deux langues, du grec ancien et du grec moderne. Enfin, nous ne constatons pas de signes de développement d'une compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

8. Observation du 12/05/17 pour la 5<sup>e</sup> (E) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur les verbes de l'extrait *Τα χρωματιστά μολύβια* (Tá chromatistá molívia) du roman *Ο αγέρας παίζει φλογέρα* (O agéras paízei flogéra). Suite à sa lecture, les apprenants trouvent les verbes dont la terminaison est en *-ίσαν* (-ísan), comme *πρασίνισαν* (prasínisan), *κοκκίνισαν* (kokkínisan) [ont rougi]. Finalement, la classe utilise le cahier d'activités pour faire un exercice sur le Passé Composé et l'Imparfait.

**ii. La langue**

La langue enseignée est le grec. Pendant le cours, il n'y a pas recours à des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Ceci étant, nous observons une approche singulière de l'enseignement du grec, qui ne favorise pas l'action du *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

Le cours se caractérise par une approche monolingue du grec, qui le rend dominant pendant la séance.

**iv. Le langage**

Le cours porte sur l'étude des verbes au Passé Composé dont la signification concerne les couleurs. Précisément, le verbe *κοκκίνισαν* (kokkínisan) signifie « ont rougi ». Ainsi, le langage prend la forme du métalangage et du langage littéraire par le texte de littérature exploité en classe. C'est à travers le document littéraire que les apprenants ont recours à des images, qui se créent lorsque l'enseignante lit le document plein d'éléments, qui font appel à l'imaginaire.

**v. La culture**

Le texte littéraire, extrait du roman de Galateia Soureli est un élément culturel dont l'enseignante profite pour sensibiliser les apprenants à la littérature et au monde imaginaire, caractéristique de tels types d'œuvres de littérature. L'extrait qui suit est typique d'une forme littéraire où l'imaginaire prend des dimensions importantes : « Aujourd'hui, les crayons de

# **GRILLE D'OBSERVATION 17**



## GRILLE D'OBSERVATION 17

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 12/05/2017 08.50-09.40	<b>COURS :</b> B	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Unité 21, Méthode d'enseignement. Ressource disponible sur : <a href="http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa_B-Dimotikou_html-empl/indexx_00.html">http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/1995/Glossa_B-Dimotikou_html-empl/indexx_00.html</a> ii) Cahier d'activités.
--	--	------------------	-----------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ	-	-	-	
<b>LANGAGE:</b>	-	i) Mét, ii) LLit, iii) I	-	-	.
<b>CULTURE :</b>	+ CÉ : i) culture d'enseignement de la grammaire	-	+ CLit : i) le monde imaginaire de l'œuvre	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) le document littéraire	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	+	-	+ FB : i) le document littéraire, ii) l'exercice des verbes en -ísan, iii) les adjectifs de couleur, qui composent les verbes, iv)	-	

			l'exercice de grammaire, v) le titre du texte littéraire.		
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE (+)	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) la composition des verbes et leur signification  + <b>CGram</b> : i) les verbes au Passé Composé	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 12/05/17**

couleur ont perdu leur raison d'être. Hélène est allée peindre le verger. - Laisse-nous le peindre, Hélène, ont-ils dit.<sup>171</sup> ». Hormis l'utilisation de la littérature, l'enseignement porte également sur la grammaire par les verbes du document. Cette approche constitue une façon d'enseigner la grammaire de manière implicite. Pourtant, il n'y a pas recours à des signes des cultures étrangères ou cultures maternelles minoritaires (de maison). Ainsi, tout au long du cours, l'approche d'une culture d'enseignement de la grammaire est dominante.

#### vi. Le statut des cultures

Le statut de la culture d'enseignement est dominant ; pourtant, atténué par le recours à l'œuvre littéraire et ses éléments. Entretemps, le manque de signes interculturels et pluriculturels ne favorise pas le développement du transculturel.

#### vii. La médiation

L'extrait littéraire, une forme brève, est un outil médiateur pour que les apprenants recourent à l'imaginaire, accessible par la littérature. De plus, l'utilisation du document pour enseigner et apprendre des phénomènes grammaticaux s'effectue également par l'utilisation du texte littéraire.

#### viii. Les formes brèves

La forme brève *Τα χρωματιστά μολύβια* (Tá chromatistá molívia) utilisée dans cette séance est un extrait du livre de Galateia Soureli, *Ο αγέρας παίζει φλογέρα* (O agéras paízei flogéra) qui sert d'outil pour didactiser un phénomène grammatical et constitue aussi un outil de médiation. Cette forme brève est en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et fait partie de l'unité didactique. Également, elle contribue à l'accomplissement des objectifs de la séance.

#### ix. Les compétences

Pendant cette séance, les apprenants développent leur compétence lexicale et grammaticale par des verbes, qui se trouvent au Passé Composé et dont la composition s'effectue par des adjectifs de couleur et le suffixe -ísan. Néanmoins, manque de signes de langues et de cultures étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison), il n'y a pas de développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle ou de la compétence pluri-

---

<sup>171</sup> Σήμερα τα χρωματιστά μολύβια έχασαν τα λογικά τους. Πήγε η Ελένη να ζωγραφίσει το περιβόλι.  
- Άσε, Ελένη, να το ζωγραφίσουμε εμείς, είπαν εκείνα. (Σουρέλη, Γ., *Ο αγέρας παίζει φλογέρα*, 1995, 2017, Εκδόσεις Πατάκη) [Soureli, G., *O ageras paizei flogera*, Éd. Pataki]

translangagière et/ou pluri-transculturelle.

9. Observation du 12/05/17 pour la 5<sup>e</sup> (E) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

### i. Description de la séance didactique

La classe s'occupe de l'Unité 15, *Η τηλεόραση*<sup>172</sup> (I tileóراسي) de la Méthode d'enseignement. Les apprenants lisent des phrases sur les effets négatifs de la télévision. L'enseignante a recours à l'exemple qui sert de jeu de mot *έχεις πάθει οξεία τηλεορασίδα* (*éheis páthei oxía tileorasída*) [tu souffres de l'addiction à la télé]. La terminaison *-ίτιδα* [-ítida] est un suffixe pour la formation de dérivés de noms féminins dont la signification porte sur des maladies, comme *αρθρίτιδα* (*arthrítida*) [l'arthrite]. Un apprenant utilise le mot *λαπτοπίτιδα* (*laptopítida*)<sup>173</sup>. Enfin, la classe s'occupe des exercices sur le Discours Direct et Indirect.

### ii. La langue

La langue enseignée est le grec. Pendant le cours, il y a recours à des jeux des mots, comme le mot *λαπτοπίτιδα* (*laptopítida*) et à des suffixes pour la formation de ces noms. Précisément, l'enseignante utilise le mot *τηλεορασίδα* (*tileorasída*), composé par la préposition *τήλε* (*tíle*) qui signifie loin et le verbe issu du grec ancien *όράω-όρῶ* (*oráo-oró*) dont la signification est « regarder ». Enfin, le mot *λαπτοπίτιδα* (*laptopítida*) constitue également un jeu de mot que l'apprenant a inventé après l'exemple de son enseignante et ainsi, une habitude propre à l'utilisation du langage familier. Spécifiquement, le mot *laptop* est issu de l'anglais et le suffixe *-ίτιδα* [-ítida] du grec.

Il s'agit d'une trace de *translanguaging* produite de l'anglais et du grec. Par conséquent, il y a recours à l'anglais langue étrangère. Pourtant, il n'y pas d'éléments issus des langues maternelles minoritaires (de maison).

### iii. Le statut des langues

<sup>172</sup> La télévision.

<sup>173</sup> L'état d'addiction à l'ordinateur. Il s'agit d'un mot inventé ; il s'agit d'un jeu des mots.

# **GRILLE D'OBSERVATION 18**

## GRILLE D'OBSERVATION 18

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 12/05/2017 09.00-09.45	<b>COURS :</b> E	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Le tableau ii) Méthode d'enseignement, Unité 15, La télévision, disponible sur : <a href="http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2001/Glossa_E-Dimotikou_html-empl/index3_15.html">http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2001/Glossa_E-Dimotikou_html-empl/index3_15.html</a>
--	--	------------------	-----------------------------------	---

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL ● /TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ	-	+ LMD + Létr  grec = anglais	+ trace de TL ● : i) laptópída	
<b>LANGAGE :</b>	+ Mét	+ Mét	+ Mét	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + CL = + CIntern	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) le mot télévision	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	FB : i) l'Unité 15, ii) le jeu de mots, iii) l'exercice sur le D. Direct et Indirect	+ FB = + trace de TL ●  laptópída	

COMPÉTENCES :	+	-	+	+	
---------------	---	---	---	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CGram</b> : i) le Discours Direct et Indirect,  + <b>CLex</b> : i) le lexique autour des moyens technologiques	+ <b>CPluriL</b> : i) l'anglais  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 12/05/17**

Le grec est la langue enseignée et utilisée pendant la séance. Bien qu'il soit dominant pendant la séance, un jeu de mots qui aboutit à une trace de *translanguaging* atténue son statut absolu.

**iv. Le langage**

Le recours à des mots composés et des jeux des mots constitue un métalangage présent lors du cours. Par ailleurs, il y a du métalangage, lorsque le cours porte également sur l'étude du Discours Direct et Indirect.

**v. La culture**

Le débat autour de la télévision et l'addiction des enfants aux jeux-vidéo et aux réseaux sociaux constitue une thématique de valeur culturelle avec des dimensions contemporaines. Il s'agit d'une culture occidentale, des jeunes, associée avec la culture des moyens technologiques très répandue et dominante presque partout. Néanmoins, il n'y a pas recours à des éléments des cultures étrangères ou des cultures maternelles minoritaires (de maison). L'approche étant ainsi monoculturelle ne favorise pas le recours au transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

L'approche monoculturelle, qui domine au cours fait appel à des signes culturels issus de la langue grecque ainsi que d'une culture majoritaire et puissante, celle de la culture technologique. Les deux cultures ne sont pas juxtaposées, mais à l'occasion des signes de la culture technologique, la classe recourt à des signes culturels issus du registre familier grec. Les deux cultures sont **dominantes** sans être comparées à d'autres cultures.

**vii. La médiation**

Le débat autour de la télévision et son impact aux enfants fonctionne comme moyen de médiation pour la construction des mots à partir des éléments linguistiques, qui renvoient à la technologie. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

L'Unité 15 de la Méthode d'enseignement est une forme brève à partir de laquelle d'autres formes brèves apparaissent également. Par ailleurs, les mots *τηλεορασίτιδα* (*tileorasítida*) et *λαπτοπίτιδα* (*laptopítida*) sont également des formes brèves puisqu'elles font partie du jeu des mots produit en classe qui fait également partie du débat déclenché à partir la thématique de l'Unité 15 de la méthode. L'exercice sur le Discours Direct et Indirect est de

même une forme brève. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

Finalement, le mot *λαπτοπίτιδα* (*laptopítida*) est une forme brève et une production de *translanguaging*.

#### **ix. Les compétences**

Pendant la séance observée, il y a du développement de la compétence grammaticale, lorsque les apprenants s'occupent du Discours Direct et Indirect. De plus, nous remarquons le développement de leur compétence lexicale tout au long du débat autour de l'utilisation de la télévision. Pendant le cours, il y a des traces de la compétence plurilingue, comme le recours à l'anglais. Par ailleurs, nous ne constatons pas de signes de la compétence pluriculturelle. Malgré la trace du *translanguaging* repéré, la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développent pas.

10. Observation du 12/05/17 pour la 5<sup>e</sup> (E) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'anglais), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

#### **i. Description de la séance didactique**

La classe écrit un contrôle. Les apprenants sont silencieux pendant toute la séance. À la fin du contrôle, les apprenants se rendent bruyants. L'enseignante leur propose alors de jouer un jeu des questions-réponses.

#### **ii. La langue**

La langue enseignée est l'anglais. Pourtant, c'est le silence qui domine presque pendant tout le cours, comme les apprenants s'occupent du contrôle. Lorsque le contrôle s'achève, les apprenants disposent de cinq minutes pour jouer un jeu de questions-réponses. Pourtant, ce qui domine lors du jeu est le bruit. Dans cette optique, nous n'observons pas de signes de langues étrangères ou de langues maternelles minoritaires (de maison). De plus, il n'y a guère des signes d'anglais (langue cible) ou de grec (langue source). L'approche du

# **GRILLE D'OBSERVATION 19**

## GRILLE D'OBSERVATION 19

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 12/05/2017 10.00-10.45 10.55-11.45	<b>COURS :</b> E	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Contrôle ii) Jeu de questions-réponses
--	---	------------------	-------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = LSC = LÉ	-	+ Létr	-	
<b>LANGAGE :</b>	+ L : i) le silence, ii) le bruit , iii) Mét.	-	-	-	
<b>CULTURE :</b>	-	-	-	-	Aucun élément culturel ne se présente pendant le cours.
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) le jeu des questions-réponses	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	FB : i) le jeu, ii) le contrôle, iii) le silence, iv) le bruit	-	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE +●  COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ CPr : i) jeu de questions-réponses	- CPluriL  - CPluriC	- CPTL+●  - CPTRC+●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 12/05/17**

cours est singulière entre le silence et le bruit. Finalement, il n'y a pas de développement de *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

Ce qui est dominant tout au long de la séance est d'une part le silence et d'autre part le bruit, tous les deux constituant des moyens de langage. Par ailleurs, l'enseignante utilise parfois le grec pour expliquer les exercices du contrôle.

**iv. Le langage**

Le bruit et le silence, formes d'expression dominantes au cours constituent des moyens de s'exprimer. Également, les consignes que l'enseignante donne concernant les exercices du contrôle est du métalangage.

**v. La culture**

Pendant le cours, il n'y a pas recours à des cultures maternelles considérées comme dominantes, des cultures étrangères ou des cultures maternelles minoritaires (de maison). Dans ce contexte, l'approche culturelle suivie durant le cours est singulière. Finalement, il n'y a pas de signes de transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

Puisqu'il n'y a pas de traits culturels tout au long de la séance, le seul élément culturel que nous pouvons observer est la réaction des apprenants lorsqu'ils écrivent le contrôle et quand ils le finissent. Ainsi, le silence est un signe habituel quand les apprenants écrivent le contrôle et le bruit juste après le contrôle est une marque courante issue d'une culture scolaire originaire des apprenants de la classe.

**vii. La médiation**

Il y a de la médiation lorsque l'enseignante demande aux apprenants de jouer un jeu de questions-réponses pour arrêter le bruit juste après la fin du contrôle. Le contrôle et le jeu, formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Le mode du silence et celui du bruit constituent des formes brèves d'expression et de communication. Ainsi, lorsque le silence termine c'est le bruit qui commence. Le contrôle et le jeu sont des formes brèves également. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec



les étapes didactiques de la leçon font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### ix. Les compétences

Nous ne pouvons pas observer le développement des compétences particulières pendant la séance observée, comme les apprenants passent un contrôle. Pourtant, les apprenants développent la compétence pragmatique quand ils jouent un jeu des questions-réponses avant la fin du cours. Par ailleurs, il n'y a pas de développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Pareillement, nous n'observons aucun signe issu de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

11. Observation du 12/05/17 pour la 5<sup>e</sup> (E) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'anglais), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

### i. Description de la séance didactique

Le cours porte sur l'étude de la langue, premièrement à la formation de l'interrogation, ensuite à la comparaison des adjectifs. La classe s'occupe de la correction des exercices sur l'interrogation. Après, les apprenants continuent par la comparaison des adjectifs par des phrases, comme *I am older than you* [Je suis plus grand que toi], *Who is taller ? Your mother or your father ?* [Qui est plus grand ? Ta mère ou ton père ?]. Puis, les apprenants forment des phrases à partir des adjectifs *long* [long], *strong* [fort], *short* [court]. L'enseignant utilise des exemples où il inclut des mots d'animaux, comme *Is the dog dirtier than the cat ?* [Est-ce que le chien est plus sale que le chat ?]. De surcroît, il explique pourquoi l'adjectif *big* devient *bigger* au Comparatif et donne la règle sur la reduplication de la lettre [g]. Finalement, il souligne que la présupposition nécessaire pour faire une comparaison est l'utilisation de la structure *more...than* [plus...que] et cite ensuite l'exemple *Who is more beautiful, Ariana Grande or Kate Perry ?* [Qui est la plus belle, Ariana Grande ou Kate Perry ?].

### ii. La langue

# **GRILLE D'OBSERVATION 20**

## GRILLE D'OBSERVATION 20

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 12/05/2017 10.00-10.45 10.55-11.45	<b>COURS :</b> E	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Cahier de Grammaire ii) Le tableau
--	---	------------------	-------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	-	-	+ Létr = + LD  anglais > grec	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	-	i) + Mét, ii) Lc	-	
<b>CULTURE :</b>	-	-	+ Cmusicale = CL = Cintern = Coccidentale	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) les exemples, ii) les chanteuses de la musique pop, iii) le langage corporel	+ Méd : i) les exemples, ii) les chanteuses de la musique pop, iii) le langage corporel	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) les exemples, ii) la comparaison	-	

COMPÉTENCES :	-	-	+	-	
---------------	---	---	---	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	<p>+ <b>CLex</b> : i) le vocabulaire traité pendant les exercices de grammaire</p> <p>+<b>CGram</b>: i) comparaison des adjectifs [I am older than you, you are younger than me], ii) l'interrogation</p> <p>+ <b>CPr</b> : i) jeu de questions-réponses</p>	<p>+ <b>CPluriL</b></p> <p>- <b>CPluriC</b></p>	<p>- <b>CPTL+●</b></p> <p>- <b>CPTRC+●</b></p>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 12/05/17**

La langue enseignée est l'anglais. Pendant la séance observée, la classe ne recourt pas à des langues maternelles dominantes ou minoritaires (de maison). De plus, il n'y a pas recours à des langues étrangères. En conséquence, il n'y a pas de développement du *translanguaging*.

### **iii. Le statut des langues**

La langue dominante pendant le cours est l'anglais qui demeure dominant jusqu'à la fin de la leçon.

### **iv. Le langage**

Le cours étant dédié à l'étude de la langue et précisément de la grammaire fait appel à des signes de métalangage. De plus, l'enseignant utilise des exemples où il a recours au lexique des animaux pour mobiliser les apprenants à ce qu'ils soient intéressés à l'étude de la grammaire par un moyen agréable et un vocabulaire qui leur est connu. D'ailleurs, cela se voit par leurs expressions de joie. De surcroît, les expressions des apprenants renvoient à l'utilisation d'un langage corporel, visible à travers leurs visages. Enfin, l'enseignant fait appel à deux chanteuses de la musique pop pour inciter les apprenants à comprendre la comparaison, preuve de leur surprise.

### **v. La culture**

Pendant la séance observée, l'enseignant a recours à deux chanteuses de la musique pop pour mobiliser les apprenants par rapport à la comparaison. Ainsi, nous constatons des marques d'une culture musicale pop occidentale et large. Par ailleurs, il n'y a pas recours à des cultures maternelles minoritaires (de maison) ou des cultures étrangères. Ainsi, il n'y a pas de traits de l'interculturel, du pluriculturel ou du transculturel.

### **vi. Le statut des cultures**

La culture dominante tout au long de la séance est une culture large, internationale et occidentale, celle de la musique pop américaine.

### **vii. La médiation**

Les exemples que l'enseignant utilise pour enseigner la comparaison servent des signes médiateurs pour que les apprenants comprennent comment se forme la comparaison des adjectifs. De plus, les chanteuses de la musique pop sont aussi un moyen de médiation à propos du phénomène de la comparaison. Les expressions de joie et de surprise que les

apprenants font sont également des signes médiateurs pour que leur enseignant comprenne que ses exemples leur sont agréables, intéressants et compréhensibles. Les exercices de grammaire sont également des outils de médiation et des formes brèves.

**viii. Les formes brèves**

Les exercices de grammaire sont des formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Pendant la séance, nous constatons le développement de la compétence grammaticale par l'utilisation des adjectifs, de l'interrogation et de la comparaison. Entretemps, les apprenants développent la compétence lexicale par le vocabulaire utilisé quant aux phénomènes grammaticaux traités. Par ailleurs, la compétence pragmatique est aussi développée par des questions-réponses. Finalement, l'approche plurielle de l'enseignement de l'anglais indique le développement de la compétence plurilingue. Pourtant, manque de signes interculturels, pluriculturels ou transculturels, il n'y a pas de développement de la compétence pluriculturelle ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-translangagière.

12. Observation du 15/05/17 pour la 5<sup>e</sup> (E) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'allemand), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur l'étude de la langue. Précisément, la classe s'occupe de la conjugaison des verbes irréguliers *boxen* et *heizen*. De plus, les apprenants jouent un jeu sur les nombres et en étant heureux, ils crient de la joie. Après, ils passent à un exercice de compréhension orale suivant la méthode d'enseignement. L'enseignante demande à un apprenant d'enlever sa cagoule et son chapeau de façon très stricte et demande à toute la classe de ne plus parler et de ne pas oublier les règles imposées.

**ii. La langue**

# GRILLE D'OBSERVATION 21



## GRILLE D'OBSERVATION 21

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 15/05/2017 11.00-11.45	<b>COURS :</b> E	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'allemand	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Le tableau, ii) Le Cahier de la Grammaire iii) Les nombres iv) Méthode d'enseignement : compréhension orale
--	--	------------------	--------------------------------------	--

### TABLEAU 1

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ◊ ← → ◊	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ	-	+ LMD = + LSC + Létr  grec > allemand	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	-	+ i) Sv, ii) Mét, iii) Lc	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + CÉ	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	-	+ <b>Méd</b> : i) exercice de C. O., ii) le jeu sur les nombres, iii) les gestes et les applaudissements	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ <b>FB</b> : i) l'exercice sur les verbes <i>boxen, heizen</i> , ii) le jeu sur les	-	

			nombres, iii) l'exercice de la C.O.		
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CGram</b> : i) conjugaison des verbes <i>boxen</i> , <i>heizen</i> , ii) les nombres (les apprenants jouent avec les nombres).  + <b>CPhon</b> : i) exercice de C.O.	+ <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriL</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION DU 15/05/17**

La langue enseignée est l'allemand. Il y a également du recours au grec. Pourtant, nous ne remarquons pas d'indices d'autres langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche du cours est évidemment plurielle et constitue un éveil à l'allemand. Par ailleurs, le *translanguaging* ne se développe pas.

**iii. Le statut des langues**

Les deux langues utilisées pendant la séance est d'une part l'allemand et d'autre part le grec. L'allemand est très utilisé pendant le cours. Pourtant, le grec demeure dominant, mais son statut est apaisé en raison de la place significative de l'allemand lors de la leçon. En conséquence, la relation entre les deux langues est inégale.

**iv. Le langage**

L'étude des verbes irréguliers et des nombres renvoie à l'utilisation d'un métalangage. Le jeu mis en place concernant les nombres demande l'action des apprenants et une expression corporelle par des gestes et des applaudissements associée avec des signes verbaux exprimés par le métalangage (les nombres en allemand).

**v. La culture**

Les éléments culturels sont issus de la culture d'enseignement et de la culture scolaire. Précisément, l'enseignante suit une approche traditionnelle de l'enseignement de la grammaire où les apprenants conjuguent des listes de verbes au tableau. Par ailleurs, les reproches de l'enseignante aux apprenants de façon très stricte constituent des signes d'une culture conservatrice de l'enseignement. Enfin, comme le cours est dédié à la grammaire, il n'y a pas recours à des éléments issus de la culture source ou de la culture cible. Dans ce contexte, il n'y a pas d'éléments issus des cultures étrangères ou des cultures maternelles minoritaires (de maison). Ceci étant, l'approche singulière suivie pendant la séance ne favorise pas le développement du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La seule culture, qui se présente pendant le cours est celle de l'école dont le statut est dominant. Spécifiquement, nous remarquons des signes culturels issus de l'approche d'enseignement suivie par l'enseignante.

**vii. La médiation**

L'exercice de compréhension orale est un outil de médiation, puisque les apprenants ont la possibilité de recevoir et de comprendre des signes linguistiques produits à l'oral dans la langue cible, à savoir l'allemand. De plus, le jeu sur les nombres est un moyen médiateur exprimé par un langage corporel associé à des signes verbaux. Également, les applaudissements des apprenants fonctionnent comme porteurs des signes d'approbation vis-à-vis de leurs camarades de classe. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

### **viii. Les formes brèves**

L'exercice grammatical sur la conjugaison des verbes irréguliers et le jeu qui commence après à la fin de l'exercice grammatical sont des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### **ix. Les compétences**

La compétence grammaticale des apprenants se développe par des exercices sur les verbes irréguliers et les nombres. Entretemps, nous constatons le développement de la compétence pragmatique par des questions et des réponses. De surcroît, les apprenants développent la compétence plurilingue à travers les signes linguistiques issus de l'allemand. Pourtant, il n'y a pas d'éléments de la compétence pluriculturelle et de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

13. Observation du 15/05/17 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

#### **i. Description de la séance didactique**

Le cours repose sur l'Unité 16 de la méthode d'enseignement de la langue grecque, intitulée « Les musées ». La plus grande partie de la leçon est dédiée au Musée Tactile d'Athènes. L'enseignante demande le sens du mot « tactile ». Un apprenant répond que les gens touchent les objets exposés avec leurs mains, c'est pour cela que nous l'appelons « Musée Tactile ». Des apprenants précisent que les autres musées ne sont pas particulièrement accueillants pour les personnes non-voyantes. Au contraire, au Musée tactile, spécialement conçu pour elles, les non-voyants éprouveront du plaisir à toucher les objets exposés.

## **GRILLE D'OBSERVATION 22**

## GRILLE D'OBSERVATION 22

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 15/05/2017 08.15-09.45	<b>COURS :</b> ST	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Unité 16, <i>Τα μουσεία</i> [Les musées,] disponible sur <a href="http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/index3_04.html">http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/index3_04.html</a>
--	--	-------------------	-----------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ	-	-	-	<i>τυφλέζικα</i> [tiflézika]  i) il s'agit d'un mot, qui n'existe pas en grec, mais qui a été utilisé par un apprenant pour indiquer la langue des non-voyants. ii) référence aussi à l'écriture braille.
<b>LANGAGE :</b>	i) + Sv	-	i) + Lc : i) les yeux fermés, ii) + le langage braille, iii) + MIÉ, iv) + I	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CMD : i) le Musée de l'Acropole, ii) la civilisation grecque ancienne	-	+ IC : i) l'importance du Musée Tactile (les musées destinés aux	+ TRC	

			voyants et non-voyants + <b>cmm</b> : i) la culture des non-voyants		
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) le Musée Tactile, ii) l'article de l'Unité 16, iii) l'activité – yeux fermés, iv) le langage braille	-	-	- de l'empathie
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) l'Unité 16, ii) l'article de presse, iii) le temps entre la séance et la date de parution de l'article de presse	+ <b>FB</b> : i) l'Unité 16, ii) l'article de presse, iii) le temps entre la séance et la date de parution de l'article de presse	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	+	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) le champ lexical des musées  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses	+ <b>CpluriC</b>  - <b>CpluriL</b>	- <b>CPTL+●</b>  + <b>CPTRC+●</b>



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 15/05/17**

Par la suite, la classe fait des exercices de compréhension écrite. L'enseignante pose ainsi des questions concernant le type du document écrit qu'ils exploitent. Un apprenant répond qu'il s'agit d'un document intéressant en rapport avec les musées. L'enseignante est d'accord, mais elle répète sa question en insistant sur la nature du document. Une apprenante ajoute qu'il s'agit d'un article rédigé par un journaliste ; d'ailleurs, il est évident par les éléments de date et de parution en bas de page. Un apprenant explique que les épigraphes sont en *τυφλέζικα* (sic) (*tyflézika*). Ce mot, qui n'existe pas en grec, suit néanmoins les règles de construction de la langue pour indiquer la langue des non-voyants, renvoyant aussi à l'écriture braille. Ce néologisme a été composé de l'adjectif *τυφλός* (*tyflós*) [aveugle] et de la terminaison *-ézika* rattachée à la racine d'un pays pour renvoyer à la langue qui y est parlée *Κίνα* (*Kína*) [la Chine] et *κινέζικα* (*kinézika*) [le chinois], *Ιαπωνία* (*Iaponía*) [le Japon] *γιαπωνέζικα* (*giaponézika*) [le japonais], etc. Cette terminaison n'est toutefois pas la plus utilisée pour formuler les noms des langues à partir du nom de chaque pays et, souvent, elle l'est de manière abusive. L'enseignante annonce qu'ils s'occuperont de l'écriture braille aux cours suivants.

Un autre apprenant souligne qu'il y a une maquette au Musée de l'Acropole grâce à laquelle les non-voyants pourraient également percevoir le Parthénon et les constructions autour. L'enseignante interrompt le cours quand quelques apprenants deviennent bruyants. Elle répète qu'elle n'entend plus les apprenants, qui lisent les réponses aux questions de la compréhension écrite. L'enseignante se réfère aussi aux trois types de civilisation préhellénique, à savoir *μυκηναϊκός πολιτισμός* (*mikinaïkós politismós*) [la Civilisation mycénienne], *κυκλαδίτικος πολιτισμός* (*kikladítikos politismós*) [la Civilisation des Cyclades] et *μινωϊκός πολιτισμός* (*minoïkós politismós*) [la Civilisation minoenne].

Par la suite, l'enseignant lance une activité où elle demande aux apprenants de couvrir leurs yeux. Ainsi, à l'aide d'un accompagnateur, les apprenants écriront un mot au tableau. L'enseignante demande à une apprenante comment elle s'est sentie lorsqu'elle a fermé ses yeux et a écrit un mot au tableau. L'apprenante répond qu'il était difficile pour elle de se déplacer et d'écrire le mot. Un autre apprenant essaie d'approcher le tableau pour écrire son mot et crie à son accompagnateur de ne pas le laisser seul. Plusieurs apprenants font pareil. Un apprenant autiste se lève aussi pour écrire le mot « en palpant ».

## ii. La langue

La langue enseignée est le grec. Il est néanmoins question de l'écriture braille et de cette façon, nous pourrions confirmer l'omniprésence d'un différent type de langue. Les apprenants l'appellent *τυφλέζικα* (*tyflézika*). Le braille, système d'écriture, peut-il être

considéré comme une langue ou comme un langage ? Cette question rend plus difficile de trancher sur le type d'approche pratiquée. Peut-on affirmer que celle-ci n'exclue pas les autres langues ? Langage auquel il est généralement accordé une place minoritaire dans le cadre du programme général, le braille a néanmoins occupé une place assez importante au cours de cette séance.

Les deux approches plurielles du cours sont l'éveil aux langues et l'interculturel, lorsque l'enseignante sensibilise les apprenants à l'écriture braille et juxtapose la « culture » des non-voyants avec celle de voyants. Tout au long de la séance, il n'y a pas recours à des langues étrangères, à des langues maternelles minoritaires (de maison) ou à des éléments de *translanguaging*.

### iii. Le statut des langues

La langue utilisée pendant la séance est le grec. Le recours au mot *τυφλέζικα* (tyflézika), une invention des apprenants issue du suffixe *-έζικα* (-ézika) et de l'adjectif *τυφλός* (tyflós) [aveugle] ne peut pas se considérer comme du *translanguaging*, puisque les signes qui se trouvent en interaction sont issus du grec et ne font pas appel à d'autres acquis linguistiques des apprenants.

Dans ce contexte et malgré la thématique assez inclusive du cours, il n'y a pas d'espace de créativité et de production du *translanguaging*. Ainsi, le grec demeure dominant jusqu'à la fin de la séance, pourtant atténué de l'omniprésence du langage braille, qui fonctionne comme moyen de médiation et d'inclusion.

### iv. Le langage

Il y a du langage corporel et des mots images émotives tout au long de la séance. De surcroît, la discussion autour du langage braille acquiert une place importante pendant la séance. Nous avons parfois l'impression que les apprenants éprouvent de l'empathie vis-à-vis des non-voyants, évident lorsqu'ils sont appelés à fermer leurs yeux et se déplacer en classe.

### v. La culture

Il y a recours à la culture à travers la civilisation grecque ancienne et le Musée de l'Acropole. De surcroît, il y a aussi recours à une culture dont la place est considérée comme minoritaire, celle des non-voyants. Le Musée Tactile à Athènes est un élément culturel à partir duquel les apprenants créent des images et éprouvent du respect pour l'Autre, élément d'une culture progressive, qui valorise la diversité. Tout au long du cours, l'enseignante et les

apprenants font appel à l'approche interculturelle en comparant les deux cultures, celle des non-voyants et de voyants.

**vi. Le statut des cultures**

Pendant cette séance, la comparaison parmi les différentes cultures, qui se présentent en classe devient plus productive, comme il y a au moins deux cultures à comparer. Par conséquent, l'approche suivie au cours n'est pas monoculturelle. Par surcroît, la culture des non-voyants et celle des voyants devient égale par le débat autour du Musée Tactile et après l'activité de l'empathie, qui présuppose l'énaction des apprenants. Le corps joue un rôle important pendant cette activité et contribue au développement du transculturel.

**vii. La médiation**

Tout au long du cours, les apprenants font face à des images que nous caractérisions comme des images mentales. Ainsi, les apprenants construisent une représentation de la façon dont les non-voyants perçoivent, sans la voir, la réalité qui nous entoure. De surcroît, l'activité finale où les apprenants ont couvert leurs yeux, les a mis en situation d'empathie vis-à-vis des non-voyants. Dans ce contexte, l'empathie a fonctionné comme un moyen de médiation. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

L'Unité 16 de la méthode d'enseignement est une forme brève. Ensuite, l'article de presse sur les musées daté de juin 2004 est une forme brève aussi. Le temps de la séance, qui dure trois quarts d'heure et l'article de presse publié en 2004 est assez important et affecte même postérieurement depuis sa publication le contexte scolaire où nous nous trouvons. Par ailleurs, tant l'article de presse que l'Unité 16 de la méthode d'enseignement sont deux formes brèves par lesquelles les objectifs du cours ont été atteints. L'activité de l'empathie est également une forme brève qui fait partie de la séance observée et de l'Unité 16. Les formes brèves fonctionnent ainsi comme le fondement de la démarche didactique et le moyen de médiation, qui véhicule aux apprenants des signes du monde des non-voyants, etc. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Les apprenants développent la compétence communicative langagière, en particulier la compétence lexicale suite à la thématique traitée autour du Musée Tactile et les deux champs lexicaux qui dominent le cours, i) la culture et les musées et ii) les non-voyants. Ils développent aussi la compétence pragmatique, comme il y a des schémas d'interaction (questions-réponses, descriptions, etc.) tout au long du cours. Il s'agit aussi d'une leçon avec un haut degré de motivation, puisque l'enseignante diversifie les activités du cours et les apprenants s'expriment continuellement à l'oral, participent volontiers à l'activité de l'empathie. C'est à travers la motivation des apprenants et l'approche interculturelle suivie pendant la séance que se développe la compétence pluriculturelle des apprenants. De surcroît, ils développent la compétence pluri-transculturelle, lorsqu'ils se mettent à la place des non-voyants, se déplacent en classe et touchent des objets avec leurs yeux fermés. D'une façon corporelle, les deux cultures, celle des non-voyants et des voyants sont intimement liées. Pour ce qui est de la compétence pluri-translangagière, nous ne repérons pas de traces qui confirmeraient sa présence.

14. Observation du 18/05/17 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'allemand), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

#### **i. Description de la séance didactique**

La classe s'occupe d'un exercice d'appariement sur *Oktoberfest*<sup>174</sup>, une fête populaire connue comme la Fête de la bière. Les apprenants sont ensuite appelés à faire un jeu de rôle. La consigne concerne deux enfants, qui se rencontrent pour la première fois et échangent des informations, lorsqu'ils font connaissance. Pendant l'activité, un apprenant dit qu'il parle ourdou et commence à rire. À cette occasion, l'enseignante demande aux apprenants quelles langues ils parlent. Un parmi eux répond qu'il parle *greeklish*. Le jeu de rôles se répète plusieurs fois. Entretemps, une apprenante demande comment elle pourrait dire un mot en égyptien, comme elle maîtrisait la langue. Son enseignante la conseille de se limiter au vocabulaire qu'elle connaît.

---

<sup>174</sup> Affiche *Oktoberfest*. Ressource consultée le 18/05/19 et disponible sur : <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/9714>

# **GRILLE D'OBSERVATION 23**

## GRILLE D'OBSERVATION 23

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 18/05/2017 12.30-13.15	<b>COURS :</b> ST	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'allemand	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Document sur <i>Oktoberfest</i> , Méthode d'enseignement. Ressource disponible sur : <a href="http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/course-main.jsp?handle=8547/64">http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/course-main.jsp?handle=8547/64</a> ii) Chanson sur les chambres de la maison, les meubles, les objets, etc.
--	--	-------------------	--------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ	-	+ LMD = + LSC + Létr  grec > = allemand	-	<i>greeklish</i>
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + LArt, ii) + I, iii) + Lc	i) + LArt, ii) + I, iii) + Lc	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = cc  l'allemand	+cméd : i) chanson	+cc : i) <i>Oktoberfest</i> , + CL = <b>Cintern</b> : i) <i>greeklish</i>	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) la chanson, ii) <i>Oktoberfest</i>	+ Méd : i) la chanson, ii) <i>Oktoberfest</i>	-	Traduction de l'allemand au grec
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) l'exercice d'appariement,	-	

			ii) la chanson, iii) le jeu de rôles,		
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) le vocabulaire sur les chambres de la maison <i>zimmer</i> [la chambre], les meubles, les objets de la maison.  + <b>CPhon</b> : i) compréhension orale,  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses, ii) jeu de rôles	+ <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 18/05/17**

Enfin, la classe continue par un exercice de compréhension orale dont la thématique porte sur les meubles, les chambres et la maison. Les apprenants écoutent une chanson sur les meubles de la maison et l'enseignante traduit de l'allemand au grec.

## ii. La langue

La langue enseignée est l'allemand. Il y a également recours au grec. Même s'il n'y a pas recours à des signes des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison), une apprenante demande un mot en égyptien lorsque la classe se met à une activité de jeu de rôles, marque de la présence d'autres langues en classe. L'apprenant dit qu'elle connaît l'égyptien, mais son enseignante la conseille de se limiter à ses connaissances en grec et en allemand. En conséquence, même si l'approche plurielle suivie au cours est celle de l'éveil à l'allemand, l'approche conduite par l'enseignante est restrictive et singulière vis-à-vis des autres langues. Ainsi, le non recours à d'autres éléments linguistiques ne contribue pas à la présence des éléments de *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

L'allemand et le grec sont utilisés au cours de façon presque égale. L'interdiction implicite adressée par l'enseignante à une apprenante de ne pas recourir à l'égyptien est la preuve de l'inégalité qui affecte les langues implicitement présentes en classe.

## iv. Le langage

L'utilisation des signes verbaux et des signes paraverbaux par des gestes et des expressions du visage constituent des moyens d'expression, qui dominent tout au long de la séance. La chanson utilisée par l'enseignante en classe constitue un langage musical très répandu à l'enseignement des langues étrangères. Son utilisation purement didactique aide les apprenants à s'exprimer en allemand par le recours au champs lexical de la maison, des meubles, etc. Également, les apprenants créent des images lorsqu'il est question d'*Oktoberfest*.

## v. La culture

Il y a recours à la culture allemande à travers le Festival *Oktoberfest* et la discussion autour de l'événement. De plus, un apprenant se réfère à la pratique linguistique *greeklish* largement affectée par les moyens technologiques et les espaces créatifs indépendants des

réseaux sociaux. Par ailleurs, la chanson exploitée en classe sur la maison et les meubles est un élément de la culture enseignante pour ce qui est des langues étrangères.

L'approche suivie par l'enseignante est singulière et monoculturelle. Elle fait uniquement appel à la culture allemande, qui est la culture cible et en même temps la culture dominante au cours. La règle implicite de l'enseignante à ne pas utiliser d'éléments linguistiques d'autres langues ou son indifférence concernant l'élément linguistique et culturel de *greeklish* construit un espace monolingue et monoculturel où le *translanguaging* et le transculturel sont interdits. Il est ainsi évident qu'il n'y a pas recours à des éléments issus des cultures étrangères, maternelles minoritaires (de maison) ou des éléments transculturels.

**vi. Le statut des cultures**

La seule culture présente au cours est la culture allemande, d'où son pouvoir absolu.

**vii. La médiation**

La chanson sur la maison et les meubles sert d'outil dont les apprenants profitent pour écouter, comprendre, apprendre et ensuite produire le lexique abordé. L'exercice sur *Oktoberfest* constitue aussi un moyen médiateur, passeur des éléments issus de la culture allemande. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

L'exercice d'appariement, qui fait partie d'autres exercices et activités du cours constitue une forme brève. Également, la chanson utilisée est une forme brève. De surcroît, le jeu de rôles est une forme brève. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Les apprenants développent la compétence communicative langagière. Spécialement, nous constatons le développement de la compétence lexicale par le vocabulaire exploité sur les meubles, les chambres, la maison. Par ailleurs, la compétence semble se développer de façon complète, quand la classe se met au jeu de rôles pendant lequel les apprenants utilisent une grande partie de leur répertoire lexical suite aux consignes de leur enseignante. Également, la compétence pragmatique est évidente par les schémas d'interaction développés, comme les questions-reposes, le jeu de rôles, etc. La compétence phonétique est aussi développée quand

les apprenants chantent la chanson exploitée en classe suite à l'enregistrement. Finalement, la compétence plurilingue se développe à travers l'apprentissage de l'allemand, sans néanmoins du recours à d'autres signes linguistiques. Manque d'éléments issus des langues et cultures étrangères, maternels minoritaires (de maison), translinguistiques et transculturels, il n'y a pas de développement de la compétence pluriculturelle et de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

15. Observation du 18/05/17 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'allemand), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

**i. Description de la séance didactique**

L'enseignante commence le cours en adressant la parole à un apprenant autiste. Elle précise qu'il écrit de **belles histoires**, même des contes et qu'il pourrait rédiger une histoire ou un conte en grec pour nous l'offrir comme souvenir. Ensuite, l'enseignante passe à la Fête de la bière, *Oktoberfest*. Elle explique qu'il s'agit d'un mot composé des mots *Oktober* [octobre] et *fest* [fête]. Suite à une discussion autour de l'évènement, les apprenants sont appelés à lire un message électronique envoyé par leur cousin. À la fin du message, les apprenants doivent répondre au message de leur cousin. L'enseignante conseille les apprenants concernant leur style d'écriture en allemand. De plus, elle donne la consigne d'un exercice de *rollenspiele* [jeu de rôles] à préparer pour la prochaine fois.

L'enseignante continue par un nouvel exercice dont la thématique concerne la maison, l'appartement, les meubles, les chambres, etc. Puis, les apprenants écoutent une chanson en rapport avec cette thématique. Après, les apprenants font un exercice de compréhension orale. Les apprenants applaudissent à la fin de l'enregistrement et l'enseignante les conseille de ne pas applaudir. Également, ils font un exercice de prononciation. L'enseignante s'adresse à N., l'apprenant autiste pour lui demander de lire son histoire. N. répond qu'il ne veut pas, comme il avait plusieurs fois demandé à son enseignante de lire, mais elle ne lui répondait pas. Enfin, l'enseignante lit l'histoire. À la fin de la lecture, les apprenants applaudissent et crient de joie en félicitant N.

**ii. La langue**

## **GRILLE D'OBSERVATION 24**

## GRILLE D'OBSERVATION 24

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 18/05/2017 12.30-13.15	<b>COURS :</b> ST	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'allemand	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Document sur <i>Oktoberfest</i> , Méthode d'enseignement. Ressource disponible sur : <a href="http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/course-main.jsp?handle=8547/64">http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/course-main.jsp?handle=8547/64</a> ii) Chanson sur les chambres de la maison, les meubles, les objets.
--	--	-------------------	--------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  (pluri+)	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE:</b>	+ LMD = LSC = LÉ  le grec	-	+ LMD = + LSC + Létr  grec > allemand	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + LArt, ii) I, iii) Lc	i) + LArt, ii) I, iii) Lc	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = cc  + CÉ	+ cméd : i) chanson en allemand	+cc : <i>Oktoberfest</i>	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) la chanson, ii) le Lc, iii)	+ Méd : i) la chanson, ii) le Lc, iii)	-	

		<i>Oktoberfest</i>	<i>Oktoberfest</i>		
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ <b>FB</b> : i) <i>Oktoberfest</i> , ii) la chanson, iii) le Lc, iv) l'histoire de N., v) le message à lire et à écrire.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>Clex</b> : i) vocabulaire sur les chambres de la maison.  + <b>C Phon</b> : i) répétition des mots, ii) la chanson.  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses, ii) jeu de rôles, iii) rédaction d'un e-mail	+ <b>CPuriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL</b> +●  - <b>CPTRC</b> +●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 18/05/17**



La langue enseignée est l'allemand. La langue surtout utilisée tout au long du cours est le grec. Pendant la séance, il n'y a pas de traits à des langues étrangères, des langues maternelles minoritaires (de maison) ou à des éléments de *translanguaging*. L'approche suivie est plurielle, comme il y a un éveil à l'allemand.

### **iii. Le statut des langues**

Les deux langues utilisées pendant le cours, le grec et l'allemand ont un rapport inégal, puisque le grec semble être dominant vis-à-vis de l'allemand. La puissance absolue du grec semble être apaisée par la chanson et l'exercice de la compréhension orale.

### **iv. Le langage**

La chanson exploitée en classe sur la maison et les meubles constitue un langage musical. De surcroît, des images sont créées, quand la thématique d'*Oktoberfest* est abordée. Les applaudissements de la classe pour ce qui est de l'histoire de N. constitue un langage corporel exprimé à travers les gestes, les mouvements des mains et les expressions du visage.

### **v. La culture**

Il y a recours à la culture nationale de la langue enseignée, soit à la culture allemande à travers le Festival *Oktoberfest*. Également, il n'y a pas d'éléments issus des cultures étrangères ou maternelles minoritaires (de maison). En ce qui concerne l'approche suivie, nous constatons une approche monoculturelle et singulière qui ne pourrait pas se considérer comme transculturelle. Enfin, le comportement non-inclusive de l'enseignante vis-à-vis de l'apprenant N. est une marque d'une culture enseignante lointaine, qui ne respecte pas les principes de la pédagogie.

### **vi. Le statut des cultures**

La culture cible, à savoir la culture allemande un pouvoir dominant absolu tout au long de la séance. Manque d'autres signes issus des cultures variées, le transculturel n'est pas évident.

### **vii. La médiation**

La chanson sert d'outil de médiation pour l'apprentissage du lexique abordé et le développement de la compétence phonétique des apprenants. Le recours à l'évènement d'*Oktoberfest* constitue un signe médiateur linguistique et culturel en même temps. Les applaudissements des apprenants après la lecture de l'histoire de N. est un signe de médiation

adressée à l’enseignante et à N. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

### **viii. Les formes brèves**

Le débat sur *Oktoberfest* au début du cours, la chanson sur la maison et les meubles, l’histoire de N., l’histoire de la compréhension orale, le message à lire et à écrire constituent des formes brèves. Ces formes brèves sont en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l’unité didactique. Également, elles contribuent à l’accomplissement des objectifs de la séance.

### **ix. Les compétences**

Les apprenants développent la compétence communicative langagière. Précisément, la compétence lexicale est développée, puisque les apprenants s’occupent du lexique de la maison et de la chambre. La compétence phonologique est aussi développée à travers la chanson utilisée en classe. Également, la compétence pragmatique se développe par les questions-réponses des apprenants, la lecture de l’histoire de N. et les applaudissements de ses camarades de classe. La compétence plurilingue est développée suivant l’enseignement et l’apprentissage de l’allemand. L’enseignante suit une approche monoculturelle, qui est exprimée explicitement. Ainsi, il n’y a pas d’indices de la compétence pluriculturelle. Finalement, il n’y a pas de signes de développement d’une compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

16. Observation du 16/05/17 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l’école primaire (langue enseignée : l’anglais), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

### **i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur l’étude de la langue, précisément sur la différence entre les *Simple Past* et *Present Perfect*. Suivant les règles de ces deux temps, l’enseignante cite l’exemple *I have watched my cat* [J’ai vu mon chat]. Elle explique que les mots *for* [pour] et *since* [depuis] sont utilisés avec le *Present Perfect*. Par la suite, la classe s’occupe de la formation du temps à la négation. L’enseignante continue par la lecture d’un document photocopié dont le sujet porte sur la description d’une fête d’anniversaire. Les apprenants doivent repérer les verbes,

# **GRILLE D'OBSERVATION 25**

## GRILLE D'OBSERVATION 25

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 16/05/2017 08.15-08.50	<b>COURS :</b> ST	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Cahier de Grammaire
--	--	-------------------	-------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le grec	-	+ LMD = + LSC + Létr  grec > anglais	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	+ i) + Sv, ii) + Mét	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CÉ	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) exemple : <i>I have watched my cat</i> [J'ai vu mon chat]	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) les exercices grammaticaux, ii) les temps du passé	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CGram</b> : i) <i>Simple Past, Present Perfect</i> ,  + <b>CPr</b> : questions - réponses	+ <b>CpluriL</b>  - <b>CpluriC</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 16/05/17**

qui se trouvent au *Present Perfect*. Après plusieurs exercices dans les temps du passé, l'enseignante explique également la différence entre le *Past Continuous* et le *Past Perfect*.

**ii. La langue**

La langue enseignée est l'anglais. La langue utilisée tout au long du cours est le grec. Pendant la séance, il n'y a pas de traits des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche plurielle suivie au cours est un éveil à l'anglais. Enfin, le *translanguaging* ne se développe pas pendant la séance.

**iii. Le statut des langues**

Les deux langues utilisées au cours sont le grec et l'anglais. L'anglais est omniprésent tandis que le grec est dominant. L'anglais est surtout utilisé lorsqu'il est questions des exercices, des questions et des réponses, marque d'une atténuation du statut dominant du grec. Pourtant, la relation de deux langues demeure inégale.

**iv. Le langage**

Des signes verbaux, qui portent sur l'étude de la grammaire indiquent la présence du métalangage tout au long de la séance.

**v. La culture**

L'approche suivie au sujet de la culture est singulière. Aucun trait typique issu de la culture source et/ou cible n'est présent. Dans ce cadre, il n'y a pas d'éléments dérivés des cultures étrangères, des cultures maternelles minoritaires (de maison) ou transculturels. Il est néanmoins certain que l'enseignement de la grammaire de type explicite renvoie à une culture d'enseignement traditionnelle. De surcroît, la différence temporelle entre le *Simple Past* et le *Present Perfect* constitue un signe de juxtaposition entre les deux temps, qui amoindrit le statut absolu de l'approche d'enseignement.

**vi. Le statut des cultures**

La culture d'enseignement devient dominante au pouvoir absolu tout au long de la séance. Le non recours à d'autres éléments culturels variés ne favorise pas le développement du transculturel.

**vii. La médiation**

L'exemple *I have watched my cat* [J'ai vu mon chat] postérieur de la règle sur la formation du *Present Perfect* est un moyen médiateur pour que les apprenants comprennent la formation et l'emploi du temps grammatical. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

#### viii. Les formes brèves

Les exercices grammaticaux sur les temps du passé font partie du cours qui porte sur la grammaire. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

#### ix. Les compétences

Les apprenants développent la compétence communicative langagière. Précisément, nous constatons le développement de la compétence grammaticale puisque la leçon est dédiée aux temps du passé. Ensuite, la compétence pragmatique est développée par des questions et réponses. Enfin, la compétence plurilingue est développée, lorsqu'il est question de l'apprentissage des phénomènes grammaticaux en anglais. La compétence pluriculturelle et la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développent pas lors de la séance.

17. Observation du 16/05/17 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : l'anglais), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

#### i. Description de la séance didactique

Le cours porte sur **l'étude de la langue**. La classe s'occupe d'un mots-croisés sur les expressions de quantité, comme *a bottle of wine* [une bouteille de vin], *a tube* [un tuyau], *a kilo* [un kilo], *a box* [une boîte] sont quelques expressions utilisées. Ensuite, l'enseignante demande aux apprenants d'écrire des phrases au Comparatif et au Superlatif. Un apprenant construit les phrases suivantes : *the dolphin is more beautiful than the monkey* [le dauphin est plus beau que le singe], *the dolphin is the most beautiful than the three* [le dauphin est le plus beau que tous les trois]. Après, les apprenants écrivent des phrases en utilisant la structure *I used to* à l'affirmation et la négation. Voici quelques exemples des phrases sur les habitudes



# **GRILLE D'OBSERVATION 26**

## GRILLE D'OBSERVATION 26

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 16/05/2017 11.45-12.15	<b>COURS :</b> ST	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Cahier d'activités
--	--	-------------------	-------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = LSC = LÉ  grec	-	+ LMD = LSC + Létr  grec > anglais	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	+ Mèt	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = CÉ	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) les exemples	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) les exercices grammaticaux, ii) l'exercice de quantité, iii) la comparaison	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	<p>+ <b>CLex</b> : i) les expressions de quantité</p> <p>+ <b>CGram</b> : i) la comparaison, ii) le Passé Composé</p> <p>+ <b>CPr</b> : i) questions-réponses</p>	<p>+ <b>CPluriL</b></p> <p>- <b>PluriC</b></p>	<p>- <b>CPtrL+●</b></p> <p>- <b>CPTRC+●</b></p>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION DU 16/05/17**

des gens dans le passé : *People used to take the underground*. [Les gens étaient habitués à prendre le métro], *People used to live in small houses*. [Les gens avaient l'habitude de se loger dans des petites maisons.], *People didn't use to live in block of flats*. [Les gens n'avaient pas l'habitude de vivre dans des immeubles.]

## ii. La langue

La langue enseignée est l'anglais. Tous les deux, l'anglais et le grec sont utilisés au cours. L'approche plurielle suivie est celle de l'éveil à l'anglais. Pourtant, il n'y a pas recours à des éléments dérivés des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Il n'y a non plus des références à des éléments issus du *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

Le grec et l'anglais ont une relation inégale pendant la séance, puisque l'utilisation du grec est dominante. Pourtant, sa dominance est atténuée par les exemples, les règles, les exercices sur les temps du passé.

## iv. Le langage

Les signes verbaux du cours s'expriment à travers le métalangage, puisque le cours porte sur l'étude grammaticale des phénomènes, comme la comparaison, la structure *I used to* et les mots de quantité.

## v. La culture

Les règles grammaticales suivies des exemples indiquent une culture d'enseignement traditionnelle. Puisqu'il n'y a pas d'éléments, qui portent sur la culture source et/ou la culture cible, il y a manque de traits interculturels et pluriculturels. Pourtant, les traits culturels sur le passé sont exprimés par le biais de l'anglais, quand les apprenants construisent des phrases avec *I used to*. Manque de traits originaires des cultures étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison), le développement du transculturel n'est pas évident.

## vi. Le statut des cultures

La culture se présente à travers l'enseignement et apprentissage de la grammaire. L'enseignante passe le savoir aux apprenants de manière explicite et les apprenants s'habituent à une culture d'apprentissage où la règle est essentielle, obligatoire, parfois ennuyante. Cette culture scolaire dominante est atténuée par les exemples des apprenants pendant les exercices mis en place.

### vii. La médiation

Les exemples qui suivent les règles grammaticales, cités par les apprenants et l'enseignante sont des moyens de médiation pour que les apprenants comprennent et utilisent les phénomènes grammaticaux enseignés, comme la quantité, la comparaison et la structure *I used to*. Les exercices grammaticaux sont des formes brèves qui servent des outils de médiation.

### viii. Les formes brèves

Les exercices de grammaire sont des formes brèves, puisque nous constatons leur enchaînement temporel. Ces formes brèves sont en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### ix. Les compétences

Il y a développement de la compétence communicative langagière. Précisément, la compétence grammaticale se développe tout au long du cours par les phénomènes grammaticaux auxquels se met la classe. De surcroît, la compétence pragmatique se développe par des questions et réponses. La compétence plurilingue est développée par l'apprentissage de l'anglais. Pourtant, il n'y a pas d'éléments issus de la compétence pluriculturelle ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

18. Observation du 16/05/17 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

#### i. Description de la séance didactique

Le cours repose sur la forme brève littéraire, écrite par *Rudyard Kipling*, intitulée *Η φαντασία και η περιπέτεια* [La baleine et son gosier<sup>175</sup>] qui fait partie de l'Unité IA d'Antholόgio<sup>176</sup> « *Η περιπέτεια και η φαντασία* » [L'imagination et l'aventure].

La photo de *Kipling* et sa biographie suscitent l'intérêt des apprenants. L'enseignante raconte sa biographie. Il s'agissait alors d'un anglais, né aux Indes. Les apprenants rient. Elle

---

<sup>175</sup> *How the Whale got his Throat*.

<sup>176</sup> Livre complémentaire de la méthode d'enseignement, appelé « Ανθολόγιο » Antholόgio, s'agissant de plusieurs recueils de poèmes et des extraits de romans.

## **GRILLE D'OBSERVATION 27**

## GRILLE D'OBSERVATION 27

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	<b>DATE / HEURE :</b> 16/05/2017 08.15-08.50	<b>COURS : ST</b>	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le grec	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Unité IA <i>Η φαντασία και η περιπέτεια</i> [L'imagination et l'aventure] : <i>Η φάλαινα και ο οισοφάγος της</i> [La baleine et son gosier]. Ressource disponible sur : <a href="http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index11_07.html">http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index11_07.html</a>
--	--	-------------------	-----------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le grec	-	+ Lvar : plusieurs éléments de la langue maritime	-	
<b>LANGAGE :</b>	+ Sv	i) + LLIT, ii) + LArt, iii) Lc, iv)  Lvar	-	-	
<b>CULTURE :</b>	CD  la culture britannique	-	i) + cétr, ii) IC, iii) cmm  culture britannique > Indes	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+	-	-	



<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ <b>FB</b> : i) l'œuvre de Kipling, ii) « Le livre de la Jungle », iii) les Indes, iv) la Grande-Bretagne, v) les mots du langage maritime, etc.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLeX</b> : i) langage maritime, etc.  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses	+ <b>CpluriC</b>  + <b>CpluriL</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 16/05/17**

précise qu'il s'agit d'un pays d'Asie. Elle leur demande de deviner pourquoi un anglais s'est trouvé aux Indes. Les apprenants ne savent pas répondre. Elle explique que les Indes ont été des colonies de l'Angleterre où plusieurs britanniques travaillaient. Elle explique que l'écrivain avait vécu aux Indes jusqu'à l'âge de six ans et comme ses parents ont voulu le doter d'une éducation britannique classique, il est retourné avec sa sœur en Angleterre pour être scolarisé dans une école anglaise. *Kipling* n'ayant pas été content à cause du comportement négatif des Anglais vis-à-vis de lui, il a été marginalisé, évidence qui a marqué sa scolarité et sa vie. Il a grandi, il s'est marié, il a eu deux enfants et il a écrit plusieurs œuvres, comme « Le livre de la Jungle » [ο Μόγλης ] (O Móglis). Plusieurs apprenants crient avoir lu le livre. L'enseignante ajoute que *Kipling* a écrit plusieurs histoires, comme celle-ci, partie d'un recueil d'histoires, « Les histoires comme ça » [Οι απίθανες ιστορίες] (Oí apíthanes istorías), qui ont été des histoires humoristiques et imaginatives. Elle précise que *Kipling* a eu le *Nobel* de Littérature à l'âge de quarante ans. Finalement, elle explique que bien que *Kipling* aie beaucoup souffert pendant son enfance loin de ses parents et suite à la perte de son fils, il a dédié sa vie à la littérature destinée aux enfants.

L'enseignante lit le texte de façon théâtrale. Les apprenants sont très concentrés. Ensuite, elle demande la signification du mot « œsophage ». Par ailleurs, des mots de la langue maritime se présentent tout au long du livre, comme *καραβοκύρης* (karavokíris) [le propriétaire d'une barque ou un bateau], *βότσαλα* (vótsala) [les cailloux], *μπρεντέλες* (bredéles) [bretelles], *Αλβιόνα* (Alvióna) [la Grande Bretagne].

Après la lecture du document suivent des questions de compréhension. Ainsi, l'enseignante demande si l'histoire était vraie ou imaginaire. Les apprenants répondent que la discussion entre la baleine et le poisson est un signe issu de l'imaginaire. L'enseignante demande aux apprenants s'ils savent des contes avec des baleines. Ainsi, ils recourent au conte *Η λαίμαργη φάλαινα* (I laímargi fálaina) de l'écrivain grec, *Evgenios Trivizas*. Un apprenant compare l'histoire de *Kipling* avec le conte du *Pinocchio*. Par la suite, les apprenants séparent l'histoire à des unités thématiques et des titres. La baleine semble avoir capturé l'imagination des enfants. Ceci étant, l'enseignante demande « Quand est-ce qu'on dit que quelqu'un ressemble à une baleine ? ». À la fin du cours, l'enseignante demande aux apprenants d'écrire une histoire imaginaire.

## ii. La langue

La langue enseignée est le grec. Tout au long du document littéraire exploité en classe, nous observons des mots appartenant au langage maritime. Des mots, comme *καραβοκύρης*

(karavokíris) [le propriétaire d'une barque ou d'un bateau], βότσαλα (vótsala) [les cailloux], μπρεντέλες (bredéles) [bretelles] se présentent pendant la lecture. Il est évident par les questions des apprenants que ces mots leur sont inconnus. L'approche plurielle s'effectue entre le grec et plusieurs éléments du langage maritime.

Pendant le cours, il n'y a pas de traits dérivés des langues étrangères et des langues maternelles minoritaires (de maison). En conséquence, la création d'un espace où le *translanguaging* pourrait se développer n'est pas évident.

### iii. Le statut des langues

Le grec est la seule langue qui se présente pendant la séance, preuve de sa dominance. Néanmoins, sa puissance est diminuée par le recours au langage maritime issu d'une part du grec, d'autre part dérivé d'un registre familier et spécialisé puisque nous pouvons le repérer dans les îles grecques, dans des régions près de la mer ou par des gens qui ont un rapport avec la mer.

### iv. Le langage

Des signes verbaux exprimés par le langage littéraire et le langage maritime se transforment à des images que les apprenants créent à partir de l'histoire lue et exploitée. Par ailleurs, la voix et les gestes de l'enseignante quand elle lit l'histoire de Kipling renvoie à l'utilisation d'un langage corporel grâce auquel les apprenants se concentrent, s'intéressent au texte littéraire et à la vie de *Kipling*.

### v. La culture

Beaucoup d'éléments culturels et interculturels sont utilisés pendant la séance. La biographie de l'écrivain *Kipling*, la comparaison entre l'histoire de *Kipling* et les contes d'*Evgenios Trivizas* et de *Pinocchio*, les colonies anglaises, la baleine et sa signification figurée en grec, le *Nobel* de littérature, l'accueil des Anglais des Indes en Grande-Bretagne, « Le livre de la Jungle », etc. sont des éléments issus de la culture anglaise, grecque, littéraire, maritime, sociopolitique, etc. Précisément, la comparaison de l'histoire de *Kipling* avec les contes d'*Evgenios Trivizas* et de *Pinocchio* font partie d'une approche plurielle interculturelle suivie pendant la leçon. De plus, le déplacement de *Kipling* des Indes en Grande-Bretagne et son accueil par les Anglais constitue un élément issu d'une culture stéréotypée, originaire des représentations des Anglais concernant les colonies et les hommes qui y vivaient.

Evidemment, d'après eux, il s'agissait des gens d'un statut inférieur. Notamment, *Kipling* dès son départ des Indes – dont la culture l'a affecté – et lorsqu'il est arrivé en Angleterre a été accueilli, comme un paria. Le recours aux Indes, comme colonie des Anglais constitue un élément sociopolitique dérivé d'une mentalité issue d'une culture dominante (l'hégémonie de l'Angleterre) et d'une culture dominée (l'occupation des Indes). De surcroît, la baleine, mammifère mythique, qui acquiert très souvent une place importante au sein des œuvres de littérature est la protagoniste de l'histoire de *Kipling* et est également utilisée à un jeu de mots en grec pour révéler celui ou celle qui a du surpoids. Par ailleurs, le langage maritime est un élément culturel issu de la culture maritime. Il est fort probable que cette culture n'est non seulement évidente en Grèce, mais aussi dans d'autres pays où la mer domine. Enfin, les livres, les contes, les histoires, comme « Le livre de la Jungle » font partie d'une culture littéraire enfantine, qui fait appel à l'imaginaire.

Finalement, il y a recours à la culture minoritaire et étrangère des Indes, comme ancienne colonie des Anglais. Néanmoins, il n'y a pas recours à des cultures étrangères ou maternelles minoritaires (de maison). Dans ce cadre, le transculturel n'est pas présent.

#### **vi. Le statut des cultures**

Beaucoup d'éléments culturels sont exploités pendant la séance. L'imaginaire à travers la littérature, présent dans les œuvres de *Kipling* domine tout au long du cours. L'œuvre se caractérise par beaucoup de types de cultures, comme i) la culture dominante de l'Angleterre ayant le rôle du pays colonisateur, ii) celle des Indes, en tant que pays colonisé, iii) celle qui est exprimée à travers le langage maritime, etc. De surcroît, les éléments culturels des histoires et des contes juxtaposés contribuent au recours à l'interculturel et ainsi à l'atténuation du sentiment de la dominance de la culture anglaise. La relation parmi les éléments culturels devient ainsi moins inégale. Par contre, comme il n'y a pas de traits des cultures étrangères ou maternelles minoritaires (de maison) en interaction, il n'y a pas de transculturel.

#### **vii. La médiation**

L'histoire de *Kipling* est un outil de médiation, passeur de plusieurs éléments linguistiques et culturels aux apprenants de la classe. De plus, c'est le moyen par lequel les apprenants se sensibilisent concernant la littérature de jeunesse et des écrivains importants. Par ailleurs, la lecture vivante de l'enseignante rend le texte littéraire intéressant et la littérature agréable aux yeux et aux oreilles des apprenants. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

### **viii. Les formes brèves**

*Η φαντασία και η περιπέτεια* [(I fadasía kaí i peripétia) [La baleine et son gosier], qui fait partie de l'Unité IA d'Antholόgio sous le titre « L'imagination et l'aventure » [Η περιπέτεια και η φαντασία] est une forme brève littéraire. Également, « La baleine et son gosier » constitue une partie du recueil des histoires appelé « Histoires comme ça pour les petits », lui aussi considéré comme une forme brève de littérature. De plus, l'Unité IA d'Antholόgio est également une forme brève. Ces formes brèves sont en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### **ix. Les compétences**

Pendant la séance, les apprenants développent leur compétence communicative langagière. Précisément, la compétence lexicale se développe par l'apprentissage de plusieurs mots dérivés du langage maritime présent sur le texte littéraire. La compétence pragmatique est également développée par le biais des schémas d'interaction, évidents pendant le cours. La compétence plurilingue se développe par le recours à un langage particulier même s'il appartient au grec. Notamment, pendant la séance il y a beaucoup de signes culturels, qui aident au développement de la compétence pluriculturelle des apprenants. Malgré les compétences développées lors de l'exploitation de la forme brève de littérature de Kipling, il n'y a pas de signes de développement de la compétence pluri-translangagière et/ou de la compétence pluri-transculturelle. Un espace de développement d'une telle compétence présuppose une démarche au-delà des langues et des cultures en les mettant en interaction.

19. Observation du 17/05/17 pour la 6<sup>e</sup> (ST) classe de l'école primaire (langue enseignée : le grec), 72<sup>e</sup> École primaire - Andreas Calvos

#### **i. Description de la séance didactique**

La thématique centrale du cours concerne les musées. L'enseignante propose aux apprenants d'entreprendre une visite guidée aux différents musées de la ville. Ils confirment

## **GRILLE D'OBSERVATION 28**

## GRILLE D'OBSERVATION 28

ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : 72 <sup>e</sup> École primaire Andreas Calvos	DATE / HEURE : 17/05/2017 08.15-09.45	COURS : ST	LANGUE ENSEIGNÉE : Le grec	MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS : i) Unité 16, <i>Ta μουσεία</i> [Les musées] disponible sur : <a href="http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/index3_04.html">http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2005/Glossa_ST-Dimotikou_html-empl/index3_04.html</a>
---	---	------------	----------------------------	--

**TABEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
LANGUE :	+ LMD = + LSC = LÉ  le grec	-	-	-	
LANGAGE :	-	i) + I, ii) + MIÉ, iii) + LArt	-	-	
CULTURE :	+ CMD = + CSC = + CL :  i) la culture de la civilisation grecque, ii) Alexandre le Grand, iii) les voyants	+ Cméd :  i) La Grèce est un pont de culture entre l'Asie et l'Europe	+ Cmm : i) la perte du « pouvoir de la civilisation grecque », ii) les non-voyants.  + IC : i) les Musées du Monde.	-	
MÉDIATION :	-	+ Méd : i) les musées	-	-	
FORMES BRÈVES :	-	-	+ FB : i) les musées, ii) l'Unité 16, iii) etc.	-	



COMPÉTENCES :	+	-	- +	-	
---------------	---	---	-----	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ CLex : i) le champs lexical des musées + CPr : i) questions - réponses, ii) descriptions	- CPluriL  + CPluriC	- CPTL+●  - CPTRC+●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION DU 17/05/17**

avoir visité le Musée de l'Acropole<sup>177</sup> et après, ils parlent du Musée Tactile<sup>178</sup>. Une apprenante dit que c'est un musée pour les non-voyants. L'enseignante explique que c'est un musée pour tous. Après, elle demande la différence entre les non-voyants et les voyants. La classe lit l'article *To Μουσείο Αφής* [le Musée Tactile] issu de la Méthode d'enseignement, *Γλώσσα* [Glóssa].

L'enseignante demande si les apprenants l'ont trouvé intéressant. Les avis se partagent. Une apprenante ne le trouve pas intéressant ; une autre voudrait devenir accompagnatrice d'une personne non-voyante. Un apprenant voudrait visiter un musée plus agréable. Une fois la lecture achevée, l'enseignante demande si les apprenants connaissent où se trouve le Musée des enfants<sup>179</sup> [Παιδικό Μουσείο]. Un apprenant répond qu'il se trouve au quartier de *Plaka*<sup>180</sup> [Πλάκα]. Les apprenants lisent également une liste de musées d'Athènes, de Thessalonique, etc. L'enseignante raconte sa visite au musée de l'huile d'olive à l'île de Mytilène. Une apprenante évoque un musée d'anciens meubles, qui se trouve à son village. La classe parle également du Musée des Sciences et de la Technologie. Une apprenante exprime sa surprise concernant l'existence d'un tel musée en Grèce. L'enseignante répond que ce n'est pas si étrange, comme il y a des grands scientifiques Grecs et scientifiques Grecs de la diaspora. Elle ajoute que le plus ancien ordinateur du monde se trouve à l'Épave d'Anticythère<sup>181</sup>. La classe se réfère aussi au Musée asiatique ; l'enseignante demande comment un tel musée peut se trouver en Grèce. Une apprenante considère l'Asie comme un continent lointain et elle cite l'exemple de la Chine. L'enseignante précise que parfois, nous avons des expositions importées d'autres musées du monde, comme de l'Hermitage, qui se trouve en Russie. Un apprenant crie spontanément que les statues et autres monuments grecs ont été volés ; ses camarades de classe sont d'accord. L'enseignante intervient pour dire que c'est la preuve de l'importance de la civilisation grecque et que malgré cette mauvaise action, il faut être fiers de notre civilisation. Elle explique néanmoins que plusieurs expositions sont transférées de nos musées et de nos pinacothèques dans des musées du monde entier. L'apprenant insiste et donne l'exemple des marbres du Parthénon prélevés par *Elgin*. L'enseignante ajoute que nous trouvons des expositions grecques dans le Musée du Louvre

---

<sup>177</sup> Le Musée de l'Acropole. Ressource consultée le 21/05/20 et disponible sur : <https://www.theacropolismuseum.gr/en/organosi-episkepsis-french>

<sup>178</sup> Musée Tactile. Ressource consultée le 21/05/20 et disponible sur : <http://www.tactualmuseum.gr/indexe.htm>

<sup>179</sup> Musée des enfants. Ressource consultée le 21/05/20 et disponible sur : <https://www.hcm.gr/>

<sup>180</sup> Quartier qui se trouve au centre historique d'Athènes.

<sup>181</sup> L'Épave d'Anticythère. Ressource consultée le 05/07/21 et disponible sur : [https://www.namuseum.gr/en/temporary\\_exhibition/to-nayagio-ton-antikythron-to-ploio-oi-thisayroi-o-michanismos/](https://www.namuseum.gr/en/temporary_exhibition/to-nayagio-ton-antikythron-to-ploio-oi-thisayroi-o-michanismos/)

aussi. Pour ce qui est du Musée de l'art asiatique, une apprenante compare la Grèce à un pont. L'enseignante ajoute que la Grèce sert de pont entre l'Europe et l'Asie et il est raisonnable que nous ayons des expositions de l'Asie aussi. Un apprenant pense que c'est en raison des réfugiés qu'il y a des expositions de l'Asie. Pourtant, l'enseignante trouve impossible que les réfugiés aient transporté des objets lors de leurs déplacements. Selon elle, il s'agit possiblement de l'effet de l'Empire romain, de l'Empire d'Alexandre le Grand, qui a contribué à la création des relations avec les pays d'Asie. Enfin, une apprenante parle du Musée du Cinéma associé à l'histoire des films ; l'enseignante évoque aussi la façon dont les films ont été créés au fil du temps. En conclusion, une apprenante se réfère aussi au Festival du film<sup>182</sup> de Thessalonique.

## ii. La langue

La langue enseignée est le grec. Pendant la séance, il n'y a pas de traits issus des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie n'est pas plurielle au sujet des langues parlées et utilisées. Enfin, il n'y a pas d'éléments dérivés d'une action de *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

Le grec est dominant au pouvoir absolu tout au long de la leçon. Ainsi, nous constatons une approche qui promeut le monolinguisme.

## iv. Le langage

Le cours porte sur les différents musées, qui se situent en Grèce et ailleurs dans le monde. Il est évident que pendant toute la séance, un langage artistique, culturel, civilisationnel et historique est présent. Les apprenants s'expriment à l'oral en discutant de façon active concernant les musées et la civilisation, etc. Notamment, lorsque le débat repose sur le Musée Tactile, des images sont créées concernant la visite des voyants et non-voyants au musée. Également, les émotions sont vivantes quand les apprenants évoquent les marbres du Parthénon, etc. La présence du langage émotionnel est plus évident par les gestes des mains, etc.

## v. La culture

---

<sup>182</sup> Le Festival du Film de Thessalonique. Ressource consultée le 25/06/20 et disponible sur : <https://www.filmfestival.gr/en/>

La culture garde une place importante pendant le cours. Ainsi, des éléments culturels et interculturels se manifestent pendant la séance. Le Musée Tactile, le Musée d'enfants, le Musée de l'art asiatique, l'Hermitage, le quartier historique d'Athènes, les ères civilisationnelles de la Grèce, etc. constituent des éléments culturels qui apparaissent durant la leçon.

Également, la juxtaposition des voyants et non-voyants fait appel à une approche plurielle interculturelle. Pendant la séance, les avis se partagent concernant le Musée Tactile et l'intérêt que cela peut susciter. Nous constatons un fossé d'opinions, possible marque de la perception des non-voyants comme une « catégorie » de gens inférieure que celle des voyants. De plus, lorsqu'il est question des expositions grecques, qui se trouvent presque partout, les apprenants lancent un débat assez vivant concernant les marbres du Parthénon. Les apprenants montrent de la colère et de l'indignation. Il est certain que ces sentiments sont révélateurs de la fierté des Grecs concernant leur histoire associée à l'idée de l'appartenance et de l'identité nationale. Un peu plus loin, ces réactions sont possiblement la preuve d'un conflit entre des cultures considérées comme supérieures et d'autres comme inférieures. Sur une échelle chronologique entre le passé et le présent, la civilisation grecque a été considérée comme supérieure des autres. Évidemment, accompagnée par d'autres civilisations, comme la civilisation égyptienne et autres, elle a été considérée comme une des civilisations les plus anciennes du monde, et de ce point de vue, il y a toujours eu du respect vis-à-vis de ces cultures et de ces peuples. L'enlèvement des marbres du Parthénon se situe chronologiquement dans une période d'occupation de la Grèce de l'Empire Ottoman. En conséquence, à l'époque, la culture et la civilisation grecques ont été considérées explicitement ou implicitement comme dominées et inférieures. Il est fort probable que cette croyance culturelle issue d'une perception de « colonisation culturelle » a conduit à une telle action. En même temps et un peu plus tard, l'avènement de la dominance de la civilisation occidentale – dont la Grèce faisait aussi partie – a possiblement amené à la division des cultures européennes à des cultures puissantes et moins puissantes. Ce conflit culturel indiqué pendant le cours est une marque d'idéologies culturelles, qui ont envahi la séance. L'intervention de l'enseignante sur la grandeur de la civilisation grecque et les expositions, qui se trouvent également au Musée du Louvre n'apaise pas l'existence de ces idéologies dominantes. D'autre part, il est évident que la mise en péril du patrimoine culturel d'un pays – bien qu'il fasse partie du patrimoine culturel mondiale – constitue une action injuste, issue des sentiments de supériorité que certains peuples, pays, etc. éprouvent vis-à-vis des autres. Dans ce contexte, le Musée de l'Art asiatique est révélateur

de la même problématique. Selon quelques apprenants, les réfugiés sont ceux, qui contribuent à la construction de ce musée en Grèce. L'enseignante intervient pour préciser que cela n'est pas possible ; c'est grâce à l'empire grec au fil des siècles et à l'intervention d'Alexandre le Grand que des ponts ont pu être construits entre la Grèce et les pays d'Asie. La traversée des pays asiatiques par Alexandre le Grand a renforcé les liens culturels entre l'Asie et la Méditerranée, à titre d'exemple par la construction de la ville d'Alexandrie en 331 av. J.-C., qui a été un centre culturel de l'époque ayant inspiré la civilisation et culture universelles. Pourtant, l'intervention de l'enseignante par ce propos indique sa perception de suprématie d'une époque où la Grèce était considérée supérieure aux autres pays du monde.

#### **vi. Le statut des cultures**

Le cours révèle l'inégalité, qui existe parmi les différentes cultures. Ainsi, la culture des voyants est dominante vis-à-vis des non-voyants, la culture de la civilisation grecque ancienne est dominante vis-à-vis des autres, le prélèvement des marbres du Parthénon indique la dominance d'autres cultures vis-à-vis de la culture et civilisation grecques, etc. Pendant la séance, il y a recours à plusieurs éléments issus des cultures étrangères, des cultures minoritaires, des cultures dominantes, etc. Il est possible que ces éléments appartiennent aux cultures maternelles des apprenants. Pourtant, tout au long de la leçon, il n'y a pas recours à des approches, qui pourraient atténuer le conflit idéologique parmi les cultures et leurs relations inégales. Il est ainsi certain que la culture des voyants et des grecs anciens se présentent comme les deux cultures dominantes au cours. En conséquence, malgré le débat autour plusieurs cultures, il n'y pas de transculturel.

#### **vii. La médiation**

Les différents musées exploités au cours sont des outils de médiation et passeurs de beaucoup de cultures et civilisations, qui font l'objet de la séance. Par contre, la dynamique qui se développe parmi ces cultures ne crée pas d'espaces de médiation lors de la leçon. Précisément, bien que le Musée Tactile fonctionne comme un moyen médiateur qui transmet aux apprenants des messages inclusifs vis-à-vis des non-voyants, il n'y pas une approche de développement de l'empathie. En conséquence, l'inégalité de la culture des non-voyants et des voyants persiste. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

#### **viii. Les formes brèves**

L'article sur le Musée Tactile de l'Unité 16 de la Méthode d'enseignement est une forme brève. L'Unité 16 est une autre. Ces formes brèves sont en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

#### **ix. Les compétences**

La compétence lexicale des apprenants se développe par les champs lexicaux des musées, de la civilisation et de la culture. Également, la compétence pragmatique se développe par des questions-réponses, des descriptions et des dialogues à l'oral, etc. Puisqu'il n'y a pas recours à des éléments linguistiques pluriels, il n'y a pas de signes de la compétence plurilingue. Beaucoup de cultures se présentent explicitement et implicitement au cours, ainsi, nous remarquons des traces de la compétence pluriculturelle. Pourtant, la médiation ne fonctionne pas comme mécanisme, qui promeut l'empathie et ainsi n'atténue pas l'état conflictuel des cultures. Par conséquent, manque de signes linguistiques et culturels en interaction, la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développent pas.

### **1.3. Interprétation et analyse des données, École Alfred de Musset**

1. Observation du 22/09/17 pour le CE2-CM1 (langue enseignée : le français), École Alfred de Musset

#### **i. Description de la séance didactique**

La séance porte sur l'étude de la langue. Le CE2 et le CM1 s'occupent de la correction de la dictée. L'apprenant T. semble ne pas du tout maîtriser le français. L'enseignante explique qu'il suit des cours de Fle<sup>183</sup>. Par ailleurs, la dictée est affichée au tableau et la classe fait sa correction à l'aide de l'enseignante, qui rappelle des règles d'écriture, de grammaire et de phonétique. La plus grande partie du cours est dédiée à la phonétique, puisque les apprenants ne peuvent pas facilement prononcer certains sons, comme le son « gau » [go] repéré au mot « à gauche ». Ensuite, un débat commence sur le pluriel du mot « cailloux » dont la terminaison est en en [-x] tandis que les apprenants pensent que c'est en [-s] ou en [-t]. Également, un apprenant enlève la [e] de la 3<sup>e</sup> personne du verbe « se dépêche » et une de ses

---

<sup>183</sup> Français Langue Étrangère.

# **GRILLE D'OBSERVATION 29**



## GRILLE D'OBSERVATION 29

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / DATE :</b> 22/09/2017 10.30-12.00	<b>COURS :</b> CE2-CM1	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le français	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b>  i) Le tableau, ii) Des papiers.
--	---	------------------------	---------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	+ i) Mét	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CÉ : i) enseignement de la grammaire de façon implicite	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	-	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	+ FB : i) la dictée, ii) le son gau [gɔ], etc.	-	-	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>Clex</b> : i) la dictée, + <b>CPhon</b> : i) le son gau [go], + <b>COrth</b> : i) la dictée, + <b>CPr</b> : i) les questions - réponses	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 22/09/17**

camarades le corrige. Finalement, le CE2 s'occupe de la découverte du calendrier et le CM1 des exercices de placement des mots.

**ii. La langue**

La langue d'enseignement est le français. Tout au long de la séance, le français demeure dominant. Pendant le cours, l'approche suivie est singulière. Ainsi, il n'y a pas de trait des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Également, le *translanguaging* ne se développe pas.

**iii. Le statut des langues**

La seule langue qui se présente au cours est le français. Il se peut que plusieurs langues soient invisibles lors de la séance. Néanmoins, leur non-présence au moins explicite ne favorise pas le développement du *translanguaging* et accorde de cette façon une place dominante au pouvoir absolu au français pendant la leçon.

**iv. Le langage**

Le cours repose sur la grammaire. Par conséquent, nous observons la présence du métalangage, quand la classe s'occupe du pluriel des mots, comme « cailloux » et des règles de phonétique.

**v. La culture**

Il est évident que le cours porte sur l'étude de la langue sans du vrai recours à des éléments des cultures maternelles, maternelles minoritaires (de maison) ou des cultures étrangères. L'approche est singulière, lorsque la seule culture observée est seule de l'enseignement de la grammaire de manière implicite, puisque l'enseignante rappelle aussi des règles de grammaire, de phonétique suite à l'utilisation des exemples. Manque d'éléments culturels, il n'y a pas recours au transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La seule culture présente et par conséquent dominante de manière explicite au cours est celle de l'enseignement qui demeure dominante au pouvoir absolu pendant toute la séance.

**vii. La médiation**

Il n'y a pas de médiation pendant la séance. Il est évident par l'observation que l'apprenant T. ne participe pas au cours à cause de la non maîtrise du français. Ni l'enseignante

ni le reste des apprenants n'essaient de résoudre le problème de sa non-participation au cours et de la non compréhension des propos de l'enseignante.

### viii. Les formes brèves

La dictée est une forme brève présente pendant le cours. Elle fait partie d'une approche par laquelle l'apprenante rappelle beaucoup de règles grammaticales, phonétiques et d'orthographe aux apprenants. Cette forme brève est en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et fait partie de l'unité didactique. Également, elle contribue à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### ix. Les compétences

Pendant la séance, nous constatons le développement de la compétence lexicale, phonologique, orthographique et pragmatique des apprenants. Précisément, la compétence lexicale se développe par la correction de la dictée où les apprenants s'occupent du lexique. De plus, la compétence phonologique se développe à travers les sons sur lesquels porte la correction de la dictée, comme le son « gau » [go]. Par ailleurs, la compétence orthographique des apprenants se développe par la correction de l'orthographe et l'attention portée sur la façon d'écrire à titre d'exemple le mot « se dépêche ». La compétence pragmatique est évidente, lorsqu'il y a de l'interaction entre l'enseignante et les apprenants. Manque d'éléments linguistiques pluriels et interculturels ou pluriculturels, nous n'observons pas de traits de la compétence plurilingue et de la compétence pluriculturelle. Enfin, aucun signe du développement de la compétence pluri-translangagière et/ou de la compétence pluri-transculturelle n'est évident.

2. Observation du 25/09/17 pour le ULIS<sup>184</sup> (langue enseignée : le français –séance du langage), École Alfred de Musset

#### i. Description de la séance didactique

La classe s'occupe de la **dictée** accompagnée des dessins. Les deux mots « équilibre » et « motricité » font l'objet de la dictée, comme les apprenants s'en sont récemment occupés dans le cadre d'un atelier. Un autre mot, « le loup » et le dessin de l'animal homonyme, qui

---

<sup>184</sup> Les Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire. Lien consulté le 20/05/20 et disponible sur : <https://eduscol.education.fr/1164/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis>

# **GRILLE D'OBSERVATION 30**

### GRILLE D'OBSERVATION 30

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / HEURE :</b> 25/09/2017 09.30-10.00	<b>COURS :</b> ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire)	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le français - Séance de Langage	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES                  SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Aucun manuel utilisé, ii) Le tableau, iii) Des papiers, iv) des feutres.
--	--	--	--	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ◯←→◯	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC  le français  + LMD atténuée par le + LArt	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	+ LArt, + LMaths, +I	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CÉ : i) le rituel	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) le dessin	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	+ FB : i) la date, ii) le temps, iii) la dictée, iv) les dessins, v) les mots de la dictée, etc.	-	-	-	

COMPÉTENCES :	+	+	-	-	+ CMédiation
---------------	---	---	---	---	--------------

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
<b>Cméd</b> : i) association des mots et des dessins	+ <b>COrth</b> : i) la dictée  + <b>CLex</b> : i) la dictée, ii) les mots « motricité », « équilibre »	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTL</b> +●  - <b>CPTRC</b> +●



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 25/09/17**

l'accompagne, fait aussi partie de la dictée. Par la suite, la classe se regroupe pour évoquer la date et la météo, parties du rituel, qui se produit au quotidien. Ainsi, les apprenants recitent la date d'hier et d'aujourd'hui en disant : « Hier, nous étions ... Aujourd'hui, nous sommes ... Demain, nous serons ... ». Finalement, les apprenants s'occupent des calculs.

## ii. La langue

La langue enseignée et utilisée pendant le cours est le français. L'approche suivie est singulière et monolingue. Ainsi, manque de signes des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison) en interaction, l'action du *translanguaging* n'est pas évidente.

## iii. Le statut des langues

Le français est dominant tout au long de la séance observée. Par contre, nous constatons une atténuation du statut du français langue dominante, lorsque les apprenants font des dessins à côté des mots, qu'ils écrivent pendant la dictée. En conséquence, une relation se forme parmi la langue et le langage, qui contribue au changement du statut de langue déjà établi.

## iv. Le langage

Le langage se manifeste par le biais du dessin, qui accompagne les mots de la dictée. Il est certain que le dessin fait partie d'un langage artistique produit lors de la leçon. Lorsque les apprenants se regroupent pour faire des calculs, il y a recours à un langage disciplinaire spécialisé des mathématiques. Il est intéressant de voir comment lors du même cours, il y a une combinaison de langages, qui contribuent enfin au développement des plusieurs compétences chez les apprenants.

## v. La culture

Pendant la séance observée, nous constatons l'absence d'éléments dérivés des cultures étrangères ou des cultures maternelles minoritaires (de maison). Néanmoins, nous remarquons les traits d'une culture scolaire, qui porte sur le rituel qui s'effectue tous les jours ; précisément, les apprenants présentent la date d'hier, d'aujourd'hui et de demain. Ils abordent aussi la météo de la journée. Ainsi, manque d'éléments interculturels, pluriculturels en interaction le transculturel ne se développe pas.

## vi. Le statut des cultures

La seule culture, qui se présente au cours est issue d'un rituel quotidien dominant non seulement pendant cette séance, mais aussi pendant plusieurs autres cours que nous avons observés.

#### **vii. La médiation**

La médiation se présente, quand les apprenants produisent des dessins pour expliquer, accompagner ou renforcer les mots écrits pendant la dictée. Cette manifestation du langage sert de système médiateur parmi les apprenants, les dessins et la signification des mots écrits. Les mots deviennent de cette façon des images, également marque de la présence du langage. Quelques formes brèves sont également des outils médiateurs.

#### **viii. Les formes brèves**

La dictée, les dessins, les calculs, la date et la météo sont des étapes de la démarche didactique et des formes brèves manifestées au cours. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

#### **ix. Les compétences**

La compétence communicative langagière se développe, puisque la compétence orthographique et lexicale sont présentes pendant la séance. Par ailleurs, la relation entre la langue et le langage illustrée par les productions des apprenants évidente par la combinaison des mots et du dessin est un signe de développement d'une compétence produite par le biais de la médiation. Notamment, lorsque les apprenants écrivent les mots et les associent à des dessins, ils font appel à leur perception du mot associée au dessin. Il est certain qu'à travers la médiation, les apprenants développent une compétence, qui les aide à comprendre et à produire du discours écrit. Dans un contexte d'apprentissage du français comme langue dominante, nous ne remarquons pas d'éléments issus de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Également, la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développent pas, puisque il n'y a pas d'indice de *translanguaging* et/ou de transculturel.

3. Observation du 25/09/17 pour le CE2-CM1 (langue enseignée : le français – étude de la langue), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur l'étude de la langue. La classe s'occupe d'un exercice de transformation grammaticale où des extraits du conte merveilleux (ou conte de fées) « Jack et le haricot magique » sont exploités. Spécifiquement, les apprenants utilisent l'extrait « Jack fait fortune » pour transformer « Jack » par « je ». Des phrases comme « Jack regarde » est transformé par « Je regarde ». Un débat commence sur le contenu du texte concernant les temps grammaticaux et les mots qui ont une valeur temporelle. Selon un apprenant, le texte se trouve au Présent, puisque le verbe « faire » « Jack fait fortune » se trouve au Présent aussi.

**ii. La langue**

Le cours repose sur un exercice de transformation grammaticale en français, qui est dominant pendant toute la séance. Par ailleurs, aucun indice issu des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison) ne se présente. L'approche qui est par conséquent suivie est monolingue et singulière. Ainsi, il n'y a pas d'action de *translanguaging* pendant la séance observée.

**iii. Le statut des langues**

La dominance du français au pouvoir absolu, évidente pendant la leçon ne contribue pas à la création d'un espace créatif et productif où le *translanguaging* pourrait se développer.

**iv. Le langage**

Le recours au conte « Jack et le haricot magique » indique la valeur intéressante et agréable du langage littéraire associé à un exercice grammatical. Hormis le langage littéraire, il y a du métalangage puisque le cours est dédié à l'étude de la langue.

**v. La culture**

Le conte « Jack et le haricot magique » constitue un élément culturel issu de la littérature populaire et folklorique. Jack est le protagoniste d'un exercice de transformation grammaticale dont le titre est « Jack fait fortune ». Bien que l'extrait ait été riche en éléments culturels, le texte a été exploité uniquement à des fins de grammaire. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments culturels abordés issus des cultures étrangères ou maternelles minoritaires (de maison). De surcroît, il n'y a pas d'éléments transculturels abordés pendant l'observation du cours.

# GRILLE D'OBSERVATION 31

### GRILLE D'OBSERVATION 31

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / HEURE :</b> 25/09/2017 10.00-10.30	<b>COURS :</b> CE2-CM1	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le français - Étude de la langue	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) « Jack fait fortune », ii) Le tableau, iii) Des photocopies avec des exercices de transformation.
--	--	------------------------	---	--

**TABEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	i) + LMét, ii) LLit	-	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + CÉ  + CLit < + CGram	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) l'extrait du conte « Jack fait fortune »	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	+ FB : i) le conte, ii) l'exercice de transformation grammaticale, etc.	-	-	-	

COMPÉTENCES :	+	-	-	-	
---------------	---	---	---	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : + <b>CGram</b> : i) la transformation du texte (de Jack à je), ii) les marques du présent, + <b>CPr</b> : i) des questions – réponses, + <b>CSL</b> : i) les marques du dialogue	- <b>CPluriL</b> - <b>CPluriC</b>	- <b>CPrL+●</b> - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 25/09/17**



**vi. Statut des cultures**

D'une part, la culture de la littérature du conte merveilleux et d'autre part, l'enseignement de la grammaire auraient dû conduire à un apprentissage de la grammaire, qui aurait été possiblement plus agréable par l'exploitation des traits dérivés du conte. Pourtant, l'exercice de la transformation grammaticale ne s'inspire pas du tout du contenu du texte et se penche uniquement à la transformation du « Jack » par « je ». Ainsi, même si la culture littéraire est présente en classe, la grammaire devient dominante.

**vii. La médiation**

L'extrait « Jack fait fortune », issu du conte « Jack et le haricot magique » constitue un outil de médiation par lequel les apprenants se mettent à l'exercice de transformation grammaticale.

**viii. Les formes brèves**

Le conte « Jack et le haricot magique » est une forme brève utilisée, comme document déclencheur pour faire un exercice de transformation grammaticale, une forme brève aussi. Le titre du document « Jack fait fortune » est une forme brève. Ces formes brèves sont en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence communicative langagière est développée pendant la séance observée. L'exercice grammatical, qui domine lors de la leçon est en relation avec le développement de la compétence grammaticale. Également, la compétence lexicale se développe par la lecture de l'extrait issu du conte et du vocabulaire traités sur le dialogue de Jack avec la géante. La compétence pragmatique est développée par les questions-réponses sur l'exercice de la transformation grammaticale. De plus, nous constatons le développement de la compétence sociolinguistique par les signes du dialogue. Manque d'indices dérivés des langues et des cultures étrangères et maternelles minoritaires (de maison, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas possible. Finalement, aucune approche au-delà des langues et des cultures ne favorise le développement de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

4. Observation du 25/09/17 pour le CE2-CM1 (langue enseignée : le français – étude de la langue), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

Le cours continue par l'exercice de la transformation grammaticale. Entretemps, les apprenants trouvent les verbes du texte, comme « obéir », « courir », « voir », « saluer », « regarder » et font la distinction entre les verbes du 1<sup>er</sup> et du 3<sup>e</sup> groupe. Ils lisent les phrases transformées. Un grand taux d'apprenants lit en épelant. L'enseignante demande à T., originaire de la Roumanie d'aller suivre le cours du CP pour continuer après au CE2-CM1. Après, les apprenants du CE2 écrivent la date et s'occupent d'un nouvel exercice de transformation où ils doivent changer les noms « Arthur et Adam » par « Arthur ». Finalement, le CM1 fait un travail en autonomie concernant des exercices de révision grammaticale.

**ii. La langue**

La langue enseignée est le français. Pendant la séance, nous n'observons pas de signes dérivés des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie concernant l'enseignement de la langue est singulière. Ainsi, le développement du *translanguaging* n'est pas possible.

**iii. Le statut des langues**

L'approche monolingue, qui domine pendant le cours ne contribue pas au développement du *translanguaging*.

**iv. Le langage**

Les deux exercices de transformation grammaticale pour le CE2 et la révision grammaticale pour le CM1 renvoie à l'utilisation du métalangage dominant pendant la séance. Le premier exercice de transformation porte sur le conte « Jack et le haricot magique », marque de l'omniprésence du langage littéraire par un conte destiné aux enfants.

**v. La culture**

# **GRILLE D'OBSERVATION 32**

## GRILLE D'OBSERVATION 32

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / HEURE :</b> 25/09/2017 10.45-11.15	<b>COURS :</b> CE2-CM1	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le français - Étude de la langue	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) «La Grammaire au jour le jour», Nathan, ii) Des textes en photocopie : «Jack fait fortune», iii) Le tableau, iv) Des photocopies avec des exercices de transformation.
--	--	------------------------	---	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	i) + LMét, ii) + LLit	-	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = CÉ : i) Culture d'enseignement de la grammaire explicite	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) l'extrait du conte	-	-	

<b>FORMES BRÈVES :</b>	+ <b>FB</b> : i) la date, ii) les exercices de transformation, iii) les verbes, iv) l'extrait du conte, etc.	-	-	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLex</b> : i) le vocabulaire de l'exercice de transformation grammaticale  + <b>CGram</b> : i) la transformation grammaticale du texte  + <b>CPr</b> : des questions – réponses,	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 25/09/17**

La suite du cours porte sur l'étude de la grammaire par des exercices de transformation des pronoms personnels et évidemment des verbes, etc. Le premier exercice repose sur le texte issu du conte « Jack et le haricot magique », exploité également pendant la dernière séance. Ainsi, il y a des traits issus de la culture littéraire enfantine. De l'autre côté, l'apprentissage de la grammaire est le seul objectif du cours, qui parfois renvoie à une culture d'enseignement traditionnel. Par ailleurs, aucun signe issu des cultures étrangères ou cultures maternelles minoritaires (de maison) ne se présente. Enfin, ce type d'approche monoculturelle interdit le développement du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

Dans un premier temps, la culture est en position inférieure que la langue, qui est en position supérieure, puisque le cours porte sur son étude. De surcroît, ce qui domine en classe est le monoculturel, qui renvoie à l'enseignement de la grammaire sans la mise en place d'autres objectifs communicatifs, etc.

**vii. La médiation**

L'extrait « Jack fait fortune » issu du conte « Jack et le haricot magique » est un outil de médiation pour la mise en place de l'exercice de la transformation grammaticale. Pourtant, nous ne remarquons pas d'autres signes de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Des formes brèves se présentent pendant la séance, comme l'extrait « Jack fait fortune » issu du conte « Jack et le haricot magique ». Les deux exercices de transformation grammaticale et la révision par des exercices de grammaire sont aussi des formes brèves. Ces formes brèves sont en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence communicative langagière se développe tout au long de la séance par la compétence grammaticale, accompagnée par la compétence lexicale. Toutes les deux compétences sont développées à travers des exercices de transformation grammaticale. La compétence pragmatique est évidente par des signes des questions-réponses. De l'autre côté, manque de signes linguistiques et culturels pluriels, il n'y pas de développement de la

compétence plurilingue et pluriculturelle ou de la compétence pluri- translangagière et/ou pluri-transculturelle.

5. Observation du 25/09/17 pour le CE2-CM1 (langue enseignée : l'anglais), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur la phonétique, précisément sur les sons [-i] et [-g]. La classe suit une courte vidéo sur l'alphabet anglais et repère les sons [-i] et [-g]. Les apprenants évoquent les similitudes et les différences de deux sons en français et en anglais. Puis, ils répètent les mots de la vidéo où les sons sont prononcés. Après, l'enseignante prononce le mot *Greece* et l'écrit au tableau pour que les apprenants trouvent le son qui domine. Un apprenant répond que le mot ressemble beaucoup aux lettres longues apprises récemment. L'enseignante semble être contente. T., l'apprenant roumain entre en classe. L'enseignante le salue et il commence à tousser. Elle lui demande s'il est malade. Il ne répond ni en français ni en anglais. L'enseignante répond à sa place : *Yes, you are sick* [Oui, tu es malade]. Par ailleurs, les apprenants répètent la date et les jours de la semaine en anglais : *Today is Monday* [Aujourd'hui, nous sommes lundi], etc. L'enseignante demande à T. de répéter les jours de la semaine. Il ne paraît pas comprendre. Un de ses camarades de classe l'aide par des gestes. Il ne réagit pas. Ainsi, l'enseignante lance un jeu sur les jours de la semaine et après elle fait suivre les apprenants une vidéo sur ce sujet. Avant la fin du cours, un apprenant se demande où se trouve la Grèce. L'enseignante montre le pays à l'aide de la carte. Les apprenants semblent ignorer son existence. Un apprenant explique qu'il le connaît d'une émission de télé-réalité, intitulée « Les vacances des Anges ».

**ii. La langue**

Le cours porte sur une juxtaposition des sons [-i] long et [-g]. L'enseignante parle en anglais et en français. L'approche suivie pendant la séance est plurielle, puisqu'il y a un éveil à deux langues, au français et à l'anglais.

**iii. Le statut des langues**

La comparaison entre le français et l'anglais contribue à la création d'une relation moins inégale parmi les deux langues. Il est à noter qu'il n'y a pas de traits issus des langues



## GRILLE D'OBSERVATION 33

### GRILLE D'OBSERVATION 33

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / HEURE :</b> 25/09/2017 11.15-12.00	<b>COURS :</b> CM1-CM2	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Aucun manuel utilisé. ii) La carte. iii) L'ordinateur. iv) Une chanson. v) Une vidéo.
--	--	------------------------	-------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	+ LMD = + LSC = + LÉ + Létr  français > anglais	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + LMét, ii) LTIC, iii) Lc	i) + LMét, ii) LTIC, iii) Lc	-	
<b>CULTURE :</b>	-	-	+ cm : i) la Grèce  + SubC : i) l'émission de la télé réalité  + IC : i) les sons en anglais et en français	-	
<b>MÉDIATION:</b>	-	+ Méd : i) la carte, ii) la chanson,	-	-	

		iii) la vidéo, etc.			
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) les jours de la semaine, ii) les sons [-i] et [-g], iii) <i>Greece</i> , etc.	+ <b>FB</b> : i) les jours de la semaine, ii) les sons [-i] et [-g], iii) <i>Greece</i> , etc.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE (+)</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CPhon</b> : i) les sons [-i] et [-g]	+ <b>CPluriL</b>  + <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION DU 25/09/17**

étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Il est néanmoins évident que l'apprenant T. ne maîtrise ni le français ni l'anglais ou au moins il ne se sent pas à l'aise afin de s'exprimer dans les deux langues. Ainsi, bien que l'anglais et le français paraissent des langues reconnues pour la plus grande partie des apprenants, elles sont néanmoins des langues étrangères pour T. Malgré l'approche plurielle suivie – singulière pour T. – il n'y a pas d'éléments issus d'une action de *translanguaging*.

#### iv. Le langage

Le cours repose sur la phonétique, le son [-i] long et le son [-g]. Le métalangage est présent par un débat autour de ces deux sons. De plus, l'utilisation de la carte afin de montrer la Grèce, l'ordinateur de la classe pour faire projeter une chanson sur YouTube et une vidéo sur les jours de la semaine constituent un langage issu de l'utilisation des moyens technologiques. Enfin, un apprenant utilise des gestes pour aider T. à comprendre les questions de son enseignante. Il s'agit d'un langage corporel et kinesthésique que l'apprenant utilise de façon intelligente pour que T. s'exprime en français et/ou en anglais.

#### v. La culture

L'enseignante a recours à une approche interculturelle par la juxtaposition des sons en anglais et en français. Bien que la comparaison porte sur la phonétique, les similitudes et les divergences parmi les sons de deux langues constituent un élément culturel que l'enseignante projette de façon à ce que les apprenants comparent et comprennent le rapport entre les sons des deux langues. De plus, l'enseignante cite l'exemple du mot *Greece* comme exemple des sons enseignés. Les apprenants ne sachant pas où se trouve le pays, l'enseignante le leur montre à l'aide de la carte. Par ailleurs, un apprenant explique qu'il le connaît d'une émission de télé-réalité, intitulée « Les vacances des Anges ». Le pays garde ainsi une place minoritaire dans ce contexte, puisque les apprenants ignorent son existence. Enfin, l'émission de télé-réalité à laquelle l'apprenant se réfère indique la place grotesque du pays aux yeux de quelques gens, lorsque cette culture antique est envahissante. Évidemment, l'émission fait partie d'une subculture dans le sens du mot grec *υποκοιλτούρα*<sup>185</sup>, une culture considérée de qualité inférieure.

La présence des éléments considérés comme minoritaires se confirme. Pourtant, ces indices ne sont pas issus des cultures maternelles minoritaires (de maison). De surcroît, nous

---

<sup>185</sup> Subculture.

constatons des éléments interculturels dérivés de deux cultures phonétiques, de l'anglais et du français. Néanmoins, le transculturel ne se présente pas pendant la séance.

**vi. Le statut des cultures**

La culture possède une place moins prioritaire que la langue pendant le cours. Pourtant, la comparaison des sons en anglais et en français constitue un élément interculturel dominant pendant le cours. L'approche plurielle de l'interculturel que suit l'enseignante indique la valeur de la culture source et de la culture cible. Néanmoins, nous ne remarquons pas de signes d'égalité parmi les cultures.

**vii. La médiation**

Pendant cette séance plusieurs éléments de médiation se présentent. Un apprenant aide par des gestes T. à comprendre ce dont la maîtresse lui dit. De plus, la chanson sur l'alphabet anglais est un moyen médiateur pour que les apprenants comprennent et puis apprennent le son [-i] long. Également, la vidéo sur les jours de la semaine et la carte sont des outils de médiation. Les formes brèves sont également des moyens de médiation.

**viii. Les formes brèves**

La vidéo sur l'alphabet et la chanson sur les jours de la semaine sont des formes brèves. Également, Ces formes brèves sont en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Tout au long du cours, l'enseignante insiste sur la correction phonétique. Suivant son aide, les apprenants prononcent le son [-i] et les [-i] court et long. Ils identifient les différences entre les « lettres longues » [e], [g], [b], [c] et prononcent des mots que leur enseignante leur montre au tableau. Ainsi, les apprenants développent la compétence phonologique pendant la leçon. De même, les apprenants développent la compétence plurilingue et pluriculturelle à travers l'échange des codes entre les deux langues et la comparaison phonétique des sons particuliers, qui constituent des éléments culturels. Finalement, nous ne constatons pas le développement de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

6. Observation du 26/09/17 pour le CP (langue enseignée : le français), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

La classe commence par le rituel, qui porte sur la date : « hier nous étions ..., aujourd'hui on est ... et demain on sera ... ». L'enseignante montre aux apprenants une image issue de la Méthode d'enseignement syllabique, intitulée « Taoki et Hugo ». Les apprenants observent l'image et reconnaissent la chambre d'Hugo, un des deux protagonistes, qui se présentent au manuel. Beaucoup de questions suivent concernant le contenu de l'image. Les apprenants décrivent la chambre et les objets qui se trouvent dedans. L'enseignante demande aux apprenants ce que font Taoki et Hugo. Les apprenants répondent qu'« ils sont déguisés et jouent aux cow-boys et aux Indiens ».

Ensuite, les apprenants s'occupent du son [o] fermé et du [ɔ] ouvert. Ils repèrent le son [o] fermé dans les mots « le lasso », « les rideaux », « le chapeau », « les chaussures », « le bureau », « le lingot », « les stylos » et le [ɔ] ouvert dans les mots « le globe », « l'ordinateur » « la porte », « l'oreiller », « de l'or ». Enfin, les apprenants font un exercice où ils entourent les lettres et les sons en [o] et le [ɔ].

**ii. La langue**

Le français, langue d'enseignement domine tout au long de la séance. Le mot *cow-boys* utilisé lors du cours est issu de l'anglais. Par ailleurs, il n'y a pas recours à d'autres langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie au cours est singulière. Enfin, manque d'indices linguistiques en interaction, le *translanguaging* ne se développe pas.

**iii. Le statut des langues**

Le français a une place dominante pendant la séance. Le recours au mot *cow-boys* ne semble pas atténuer son statut. Il est à nous demander si les apprenants croient qu'il s'agit d'un mot issu du français.

**iv. Le langage**

# GRILLE D'OBSERVATION 34



### GRILLE D'OBSERVATION 34

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / HEURE :</b> 26/09/2017 09.15-10.15	<b>COURS : CP</b>	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le français	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Taoki et compagnie, « les cow-boys et les indiens », Méthode de lecture syllabique, disponible sur : <a href="http://pventl.immanens.com/fr/pvPage2.asp?puc=3032&amp;pa=1&amp;nu=1">http://pventl.immanens.com/fr/pvPage2.asp?puc=3032&amp;pa=1&amp;nu=1</a> , 14-15
--	--	-------------------	---------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le français	-	+ LMD = + LSC = LÉ + Létr  français > anglais	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	+ I : i) l'image de la chambre d'Hugo  ii) Mét : i) les sons [o] fermé et [ɔ] ouvert	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + CÉ : i) Hugo et Taoki	-	-	-	

<b>MÉDIATION :</b>		+ <b>Méd</b> : i) l'image de la chambre d'Hugo , ii) Taoki et Hugo	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	+ <b>FB</b> : i) Taoki, ii) Hugo, iii) les sons [ o ] fermé et [ɔ], iv) l'Unité de la Méthode d'enseignement	-	-	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CPhon</b> : i) prononciation des sons [o] ouvert et [ɔ] fermé  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses, ii) la description de l'image	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 26/09/17**

Le cours porte surtout sur l'étude des sons. Ainsi, nous constatons la présence du métalangage par les sons [o] fermé et [ɔ] ouvert. Également, l'image où la chambre d'Hugo est décrite semble particulièrement intéresser les apprenants.

**v. La culture**

Taoki et Hugo sont les deux protagonistes de la Méthode d'enseignement « Taoki et compagnie ». Ils pourraient ainsi se considérer comme des éléments issus d'une culture scolaire adressée aux apprenants du CP de l'école primaire français. Par ailleurs, il n'y a pas de signes des cultures étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison). De surcroît, il n'y a pas d'indices culturels en interaction. Par conséquent, nous ne constatons pas de signes issus du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La seule culture présente dans la classe est celle de la culture d'enseignement et apprentissage à travers les deux protagonistes du manuel utilisé, Taoki et Hugo, connu aux apprenants du CP.

**vii. La médiation**

Taoki et Hugo fonctionnent comme médiateurs pour mobiliser les apprenants concernant l'étude du français. De surcroît, l'image utilisée est de même un outil de médiation. De cette façon, la phonétique devient plus ludique et agréable pour les apprenants.

**viii. Les formes brèves**

L'Unité « Les cow-boys et les Indiens », est une forme brève issue de la Méthode d'enseignement « Taoki et compagnie ». Cette forme brève est en relation temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et fait partie de l'unité d'enseignement. Également, elle contribue à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Les apprenants apprennent à prononcer et à repérer le son [o] ouvert (ex. « le chapeau », « le lasso », « les chaussures ») et le [ɔ] fermé (ex. « l'or », « le globe »). Ainsi, ils développent la compétence phonologique. De plus, les apprenants développent la compétence pragmatique par des questions et des réponses et d'autres schémas de production de discours, comme la comparaison et la description. Finalement, il n'y a pas d'éléments issus de la

compétence plurilingue et pluriculturelle, de la compétence pluri-translangagière et/ou de la compétence pluri-transculturelle.

7. Observation du 26/09/17 pour le CE1-CE2 (langue enseignée : le français), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

Les apprenants sont appelés à faire un **exercice de relaxation** introduit en classe par une enseignante spécialisée. L'exercice est issu de la méthode Eline Snel<sup>186</sup>. Les apprenants silencieux, écoutent un enregistrement sonore pour se relaxer et se concentrer. Spécifiquement, ils suivent les consignes de la personne qui parle sur l'enregistrement. Sa fin, l'enseignante lit de façon théâtrale un conte, intitulé *Tchico*. Pendant la lecture, nous écoutons l'enseignante et les apprenants chanter en rythme la phrase issue du texte « Si tu veux traverser la prairie, demande conseil, demande conseil ». Par la suite, des questions de compréhension du conte suivent. De même, les apprenants sont enthousiastes et impressionnés par les images, leurs couleurs, les protagonistes du conte et les animaux.

**ii. La langue**

La langue enseignée et utilisée est le français. Il n'y a pas recours à des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Il n'y a non plus des signes issus d'une action de *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

Pendant la séance, le français se présente comme la seule langue. Le français demeure ainsi dominant au pouvoir absolu.

**iv. Le langage**

L'enseignante lit *Tchico*, un album de jeunesse de façon vivante. Ainsi, elle utilise également un langage corporel par sa voix et ses gestes. En conséquence, le langage littéraire est en rapport avec le langage corporel et les images, qui impressionnent les apprenants. Les illustrations du livre et la prononciation rythmique de la phrase « Si tu veux traverser la prairie, demande conseil, demande conseil » renvoient à un langage artistique présent tout au long du

---

<sup>186</sup> Ressource consultée le 18/05/19 et disponible sur : <https://elinesnel.fr/>

# GRILLE D'OBSERVATION 35

### GRILLE D'OBSERVATION 35

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / HEURE :</b> 26/09/2017 14.00-14.45	<b>COURS :</b> CE1-CE2	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le français	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Activité de relaxation et concentration, Méthode Eline Snel (enregistrement sonore). Ressource disponible sur : <a href="https://elinesnel.fr/">https://elinesnel.fr/</a> . ii) <i>Tchico</i> , Littérature de jeunesse, Éditions Les 3 chardons, Ressource disponible sur : <a href="https://www.babelio.com/livres/Idatte-Tchico/255812">https://www.babelio.com/livres/Idatte-Tchico/255812</a> .
--	--	------------------------	---------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>		i) + I : les illustrations du livre  ii) + LLIT : <i>Thico</i>  iii) LTIC : l'enregistrement sonore  iv) + Le, v) + LArt : la chanson	-	-	

<b>CULTURE :</b>	-	-	+ <b>CD</b> : i) l'enseignement de la littérature par le conte  + <b>cm</b> : i) <i>Tchico</i> veut quitter son pays pour un autre	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) l'exercice de relaxation, ii) la voix de l'enseignante	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) le conte <i>Tchico</i> , ii) l'exercice de relaxation, iii) la phrase « Si tu veux traverser la prairie, demande conseil, demande conseil »	+ <b>FB</b> : i) le conte <i>Tchico</i> , ii) l'exercice de relaxation, iii) la phrase « Si tu veux traverser la prairie, demande conseil, demande conseil »	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLeX</b> : i) la lecture du conte <i>Tchico</i>  + <b>CPr</b> : i) questions - réponses	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION DU 26/09/17**

cours. Enfin, l'activité de relaxation et de concentration au début du cours constitue encore un type de langage exprimé par i) la voix de la locutrice, ii) les gestes et iii) le silence des apprenants.

**v. La culture**

Le recours à la littérature de jeunesse contribue à la valorisation d'une part de la littérature à l'enseignement des langues et d'autre part des cultures issues du texte littéraire. Plus précisément, *Tchico* rêve de partir au pays « des indiens sages », du village où il vit pour arriver dans un autre « pays ». Ainsi, des indices dérivés de la culture d'enseignement de la littérature et des éléments culturels du conte, comme la fuite d'un lieu inhospitalier se présentent tout au long du cours. Par ailleurs, il n'y a pas de signes des cultures étrangères et/ou des cultures maternelles minoritaires (de maison). Finalement, manque de signes culturels en interaction, il n'y a pas recours au transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

Des traits culturels se présentent pendant la lecture de *Tchico* qui, voulant partir d'un lieu inhospitalier, nous rappelle des histoires de l'immigration et des réfugiés. Finalement, la culture de l'enseignement de la littérature se présente comme dominante et nous conduit à observer une culture considérée comme minoritaire, à savoir celle de la fuite d'un endroit pour arriver à un autre, possiblement plus humain.

**vii. La médiation**

Au début du cours, l'exercice de relaxation fonctionne comme outil de médiation pour que les apprenants se concentrent. Après, l'enseignante lit le conte *Tchico*, une histoire destinée aux enfants. La voix de l'enseignante pendant la lecture du document sert de moyen de médiation pour motiver et mobiliser les apprenants.

**viii. Les formes brèves**

L'exercice de relaxation au début du cours est une forme brève. Ensuite, le conte *Tchico*, constitue une forme brève de littérature. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Les apprenants développent la compétence lexicale à travers la lecture du conte *Tchico* et la compréhension du document. De surcroît, ils développent la compétence pragmatique, comme ils répondent aux questions de l'enseignante. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Les approches des langues-cultures sont singulières, ainsi, monolingues et monoculturelles. Pourtant, l'approche suivie en relation avec les activités est plurielle, puisque l'enseignante diversifie les exercices, les activités et les outils qu'elle utilise pendant la séance. Finalement, il n'y a pas de développement de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

8. Observation du 26/09/17 pour le CM2 (langue enseignée : l'allemand), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur l'alphabet et le son [-ou]. Également, la classe s'occupe de la chanson „Wie heißt du?“ et à cette occasion, l'enseignant demande des questions, comme „Wie alt bist du?“, „Wo wohnt du?“, „Woher kommst du?“. Les apprenants répondent, comme suit : „Ich bin acht / neun / zehn.“, „Ich wohne in Berlin / Angers.“, „Ich komme aus ... Deutschland / Frankreich. Finalement, un jeu de rôles suit à travers des questions et des réponses.

**ii. La langue**

La langue enseignée est l'allemand. Le français ne se présente presque jamais pendant la séance. Par ailleurs, il n'y a pas recours à d'autres langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie au cours est plurielle. Pourtant, il n'y a pas d'action de *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

L'allemand demeure dominant tout au long de la séance.

**iv. Le langage**

# GRILLE D'OBSERVATION 36

### GRILLE D'OBSERVATION 36

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / HEURE :</b> 26/09/2017 14.45-15.30	<b>COURS :</b> CM2	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'allemand	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Un magnétophone. ii) Des photos et images.
--	--	--------------------	--------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL ●/TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	-	-	+ Létr = + lc  allemand > français	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + LART	i) + LART	-	
<b>CULTURE :</b>	-	-	+ CD = + cc	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) la chanson „Wie heißt du?“	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) la chanson, ii) le jeu de rôles, iii) les questions-réponses, etc.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) les questions-réponses, ii) la chanson + <b>CPr</b> : i) les questions-réponses, ii) le jeu de rôles + <b>CPhon</b> : i) la prononciation des lettres de l'alphabet, ii) la chanson chantée	+ <b>CPluriL</b> - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b> - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 26/09/17**

Les apprenants écoutent une chanson, qui porte sur la question „Wie heißt du?“. Ainsi, nous constatons la présence d’un langage musical, qui motive les apprenants, qui chantent à l’aide de la chanson.

**v. La culture**

L’élément culturel qui est évident pendant la séance est la chanson où la question „Wie heißt du?“ se répète beaucoup de fois. Par ailleurs, il n’y a pas de cultures maternelles dominante et/ou de cultures maternelles minoritaires. Faute d’indices culturels en interaction, il n’y a pas d’éléments issus du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La chanson, le seul indice culturel du cours est issu d’une culture d’enseignement de la langue étrangère par une approche musicale. La chanson est en allemand, qui se présente comme dominante pendant la leçon.

**vii. La médiation**

La chanson utilisée au début du cours sert d’outil de médiation pour les apprenants, qui écoutent et chantent la question „Wie heißt du?“. Les exercices de la séance observée qui sont des formes brèves, servent également des moyens de médiation.

**viii. Les formes brèves**

L’alphabet et l’exercice concernant le son [-ou] sont des formes brèves. De plus, la chanson et la question „Wie heißt du?“ constituent des formes brèves aussi. Les questions de l’enseignant, comme „Wie alt bist du?“, „Wo wohnt du?“, „Woher kommst du?“ et les réponses des apprenants „Wie alt bist du?“, „Wo wohnt du?“, „Woher kommst du?“ sont également des formes brèves, puisqu’elles font partie d’une production à l’oral. Finalement, le jeu de rôles est de même une forme brève. Ces formes brèves sont en association temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l’unité didactique. Également, elles contribuent à l’accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Les apprenants développent leur compétence lexicale, comme ils utilisent des questions et des réponses sur le champs lexical de l’origine. Également, il chantent une chanson dont la thématique est la question „Wie heißt du?“. De même, les apprenants développent la compétence phonologique, lorsqu’ils prononcent les lettres de l’alphabet et



chantent la chanson. Également, la compétence pragmatique se développe à travers les questions et les réponses des apprenants sur des questions comme „Wer bin ich?“ et le jeu de rôles à la fin du cours. De surcroît, la compétence plurilingue est mise au centre du cours étant donné que l’enseignant et les apprenants utilisent principalement l’allemand. Pourtant, la compétence pluriculturelle ne se développe pas manque de signes interculturels et/ou pluriculturels. Finalement, il n’y a pas de développement de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

9. Observation du 28/09/17 pour le CP (langue enseignée : le français), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

La séance porte sur l’étude de la langue et les sons [o] fermé et [ɔ] ouvert. L’enseignante demande aux apprenants de repérer les sons [o] et [ɔ] dans les mots « château », « rigolo », « orange », « crayon », « fourchette », « couteau », « ciseaux », « éléphant », « guitare », « ballon », « chemise », « orage », « rhinocéros », « gâteau », « téléphone », « ordinateur ». À la fin de la séance, l’enseignante demande aux apprenants de lui rappeler les sons appris jusqu’à présent.

**ii. La langue**

La langue enseignée est le français. Puisque le cours porte sur la phonétique des sons en français, nous ne constatons pas d’éléments des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Ainsi, l’approche suivie tout au long de la séance est singulière. Par ailleurs, manque de ces indices en interaction, il n’y a pas de *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

La langue dominante pendant la leçon est le français. Ainsi, elle ne peut pas être comparée à d’autres signes des langues en raison de leur absence ou de leur présence cachée.

**iv. Le langage**

Il y a du métalangage tout au long de la leçon, puisque la classe s’occupe des sons et évoque les règles selon lesquelles les sons [o] et [ɔ] sont produits.

# GRILLE D'OBSERVATION 37

### GRILLE D'OBSERVATION 37

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / HEURE :</b> 28/09/2017 09.15-10.45	<b>COURS :</b> CP	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le français – étude de la langue	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Photocopie des mots qui contiennent les sons [o] et [ɔ].
--	--	-------------------	---	---

**TABEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	+ Mét.	-	-	
<b>CULTURE :</b>	-	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) le matériel photocopie	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) l'exercice sur les sons [o] et [ɔ]	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ CPhon : i) les sons [o] ouvert et [ɔ] fermé.	- CPluriL  - CPluriC	- CPTrL+●  - CPTRC+●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 28/09/17**

**v. La culture**

Il n'y a pas d'éléments culturels pendant la séance. Spécifiquement, il n'y a pas de signes issus des cultures des langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison) en classe. Finalement, il n'y a pas de transculturel pendant la séance observée.

**vi. Le statut des cultures**

Manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport entre des éléments culturels.

**vii. La médiation**

Le matériel photocopié avec les sons [o] et [ɔ] sert d'outil de médiation pour que les apprenants comprennent et produisent les sons étudiés. L'exercice des sons [o] et [ɔ] est une forme brève qui sert de moyen de médiation.

**viii. Les formes brèves**

L'exercice des sons [o] et [ɔ] est une forme brève qui constitue le centre d'intérêt du cours. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Le développement de la compétence phonologique se présente par des exercices de phonétique sur les sons [o] ouvert et [ɔ] fermé. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments de la compétence plurilingue et pluriculturelle. De surcroît, il n'y a pas d'indices de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

10. Observation du 09/10/17 pour le CM1-CM2 (langue enseignée : le français), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

Le cours commence par le rituel, qui porte sur « l'incroyable météo », la température de la classe. Spécifiquement, l'enseignante demande des questions concernant les sentiments

## GRILLE D'OBSERVATION 38

### GRILLE D'OBSERVATION 38

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / HEURE :</b> 09/10/2017 08.45-10.00	<b>COURS :</b> CM1-CM2	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> Le français	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) PoP Étude de la langue, Cycle 3, Éditions Hatier, 2016 (Littérature, Culture, Production de textes), Ressource et disponible sur : <a href="https://www.editions-hatier.fr/livre/pop-parcours-personnalisés-etude-de-la-langue-cycle-3-ed-2017-parcours-adaptatifs-9782401026216">https://www.editions-hatier.fr/livre/pop-parcours-personnalisés-etude-de-la-langue-cycle-3-ed-2017-parcours-adaptatifs-9782401026216</a>
--	--	------------------------	---------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + Méd., ii) MIÉ	-	-	
<b>CULTURE :</b>	-	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) l'activité de « l'incroyable météo »	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) « l'incroyable météo »,	-	



			ii) les questions de l'enseignante « Qui est très ensoleillé dans sa tête ? », « Qui a des nuages dans sa tête ? », etc., iii) les exercices d'entraînement.		
<b>COMPÉTENCES :</b>	+ <b>CPr</b> : i) les questions-réponses	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	- <b>CLex</b> : i) exercices d'entraînement - <b>CGram</b> : i) exercices d'entraînement - <b>CPr</b> : i) questions-réponses	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 09/10/17**

des apprenants : « Qui est très ensoleillé dans sa tête ? », « Qui a des nuages dans sa tête ? », « Qui est triste ? », « Qui est en colère ce matin ? », « Qui est fatigué ce matin ? ».

La suite du cours porte sur l'étude de la langue - POP<sup>187</sup>. Les apprenants du CM1 font différents exercices que les apprenants du CM2 vu la différenciation de leurs niveaux. Ils sont appelés à travailler en tandem concernant des exercices d'entraînement. Entretemps, une nouvelle apprenante arrive en classe.

## ii. La langue

La langue enseignée est le français. L'approche suivie au cours étant singulière, n'aboutit pas à l'utilisation des signes des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). De surcroît, il n'y a pas d'action de *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

Le français demeure dominant tout au long de la séance. Comme il n'y a pas de signes issus d'autres langues, aucune comparaison ne peut se faire. Par conséquent, le *translanguaging* ne se produit pas.

## iv. Le langage

Le cours est dédié à des exercices d'entraînement, qui portent sur l'étude de la langue. Par conséquent, il y a du métalangage tout au long de la séance. De plus, les apprenants expriment leurs sentiments, quand l'enseignante leur pose des questions sur « la météo incroyable », rituel qui s'effectue au début de chaque leçon, suivant le propos de l'enseignante.

## v. La culture

Il n'y a pas de signes culturels issues des langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison). Par ailleurs, il n'y a pas recours au transculturel faute d'éléments culturels en interaction.

## vi. Le statut des cultures

Manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

---

<sup>187</sup> PoP Étude de la langue, Cycle 3, Éditions Hatier, 2016 (Littérature, Culture, Production de textes), Ressource consultée le et disponible sur : <https://www.editions-hatier.fr/livre/pop-parcours-personnalisés-etude-de-la-langue-cycle-3-ed-2017-parcours-adaptatifs-9782401026216>

**vii. La médiation**

Le rituel mis en place par l'enseignante à travers l'activité appelée « incroyable météo » est un moyen de médiation à travers lequel les apprenants ont exprimé leurs sentiments. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Le rituel mis en place par l'enseignante à travers l'activité appelée « incroyable météo » au début de la leçon est une forme brève. Également, les exercices d'entraînement, tirés de la Méthode d'enseignement « PoP » sont des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence pragmatique se développe au début de la séance par des questions et des réponses concernant les sentiments des apprenants. En outre, la compétence lexicale et la compétence grammaticale des apprenants se développent de façon implicite, puisqu'ils s'occupent des exercices d'entraînement concernant l'étude de la langue à travers un travail individuel ou en tandem. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Finalement, le non recours au *translanguaging* et/au transculturel ne contribue pas au développement de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

11. Observation du 09/10/17 pour le CM1-CM2 (langue enseignée : le français), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur la suite de l'étude de la langue. Dans un premier temps, la classe s'occupe de « l'énigme de la semaine », en mathématiques. Elle s'occupe également des calculs, de l'addition et de la multiplication.

Après, l'enseignante présente la nouvelle apprenante B., venue en classe et explique que ses parents travaillent au cirque,<sup>188</sup> qui s'installe dans le parcours de *Lidl*. Les apprenants

---

<sup>188</sup> Lors d'une courte discussion avec l'apprenante, elle nous a confiée qu'elle se considérait comme une enfant de voyage. Les principes de scolarisation des enfants du voyage : conformément au Code de l'éducation et aux engagements internationaux de la France, les enfants de familles itinérantes et de voyageurs sont, comme tous les autres enfants des deux sexes âgés de six à seize ans présents sur le territoire national, soumis au respect de l'obligation d'instruction et d'assiduité scolaire. Le droit commun s'applique en tous points à ces élèves : ils ont

# GRILLE D'OBSERVATION 39

## GRILLE D'OBSERVATION 39

**TABLEAU 1**

ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : École Primaire Alfred de Musset	DATE / HEURE : 09/10/2017 10.00-11.15	COURS : CM1-CM2	LANGUE ENSEIGNÉE : Les maths et le français	MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS : i) Des ardoises
---	---	-----------------	--	--

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
LANGUE :	+ LMD = + LSC = LÉ  le français	-	-	-	
LANGAGE :	+ LD : i) les Maths, ii) I  LMaths + LMD  Maths + français	-	-	-	
CULTURE :	+ CD = + cmm	-	+ cmm : i) la culture du cirque  + CD = + cmm	-	
MÉDIATION :	-	+ Méd : i) l'enseignante	-	-	
FORMES BRÈVES :	-	-	+ FB : i) les calculs, ii) l'énigme de la semaine, iii) le débat sur	-	

			l'École du cirque.		
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ CPr : i) questions-réponses, ii) description de B.	- CPluriL  - CPluriC	- CPTrL+●  - CPTRC+●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION DU 09/10/17**



semblent avoir beaucoup de questions sur le cirque, le lieu où ça se trouve, etc. B. répond aux questions de ses nouveaux camarades et ajoute qu'il y a une École du cirque à Angers et qu'elle avait été aussi à l'École du cirque à Paris l'année dernière. De plus, quand elle se réfère aux serpents utilisés aux cirques, les apprenants deviennent impressionnés. Le cours s'achève par des calculs.

## ii. La langue

La matière<sup>189</sup> enseignée est les maths, associée avec le français. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie en matière des langues est singulière. Finalement, il n'y a pas d'indices dérivés d'une action de *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

Le langage des maths, dominant pendant la séance est exprimé par le français et des symboles des calculs. Une relation établie entre la langue et le langage est évidente. Ainsi, des mots se mélangent avec des symboles des mathématiques, preuve de l'atténuation du statut dominant d'une part des mathématiques et d'autre part du français.

## iv. Le langage

Le langage porte sur les mathématiques. Il s'agit par conséquent, de l'utilisation d'un langage issu d'une discipline scientifique. Également, les apprenants créent des images quand B. leur décrit ses vécus du cirque.

## v. La culture

Pendant la séance, nous ne constatons pas de signes issus de la culture dominante et/ou de la culture de scolarisation. Il y a néanmoins des éléments issus des cultures maternelles minoritaires en classe, comme celle de la culture que représente la nouvelle apprenante B., une culture acquise de ses vécus du cirque. Ainsi, la description de ses expériences de l'École du cirque à Paris avec des serpents utilisés suscite l'intérêt des apprenants et provoque leur

---

droit à la scolarisation et à une scolarité dans les mêmes conditions que tous les élèves, quelles que soient la durée et les modalités du stationnement et de l'habitat, et dans le respect des mêmes règles. Ressource consultée le 10/06/21 et disponible sur Eduscol : <https://eduscol.education.fr/1197/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-enfants-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-efiv>

<sup>189</sup> Les maths sont considérés comme un langage à l'école française.

enthousiasme. Finalement, lorsqu'il n'y a pas d'indices culturels en interaction, il n'y a pas de transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La culture qui domine pendant la séance est un ensemble d'expériences d'une apprenante au cirque. Il s'agit d'une culture différente et unique. Les apprenants sont impressionnés et enthousiastes lorsqu'ils se mettent à connaître cette nouvelle culture. Puisque cet élément culturel est le seul indice culturel auquel la classe a recours, il n'y a pas de rapport établi entre des éléments culturels. Ainsi, la culture de cirque, une culture considérée comme minoritaire est celle qui domine pendant la leçon.

**vii. La médiation**

L'enseignante devient médiatrice, quand elle présente B. à ses apprenants et lorsqu'elle annonce que ses parents travaillent au cirque, d'où l'enthousiasme des apprenants de la classe.

**viii. Les formes brèves**

« L'énigme de la semaine », un exercice des maths, qui se répète toutes les semaines est une forme brève. Par ailleurs, les calculs et le débat autour des expériences de B au cirque, constituent des formes brèves aussi. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Le cours porte sur les maths. Ainsi, les apprenants développent des compétences propres à la mise en place des calculs, des compétences heuristiques, etc. De plus, les questions et les réponses entre l'enseignante et les apprenants, la description de B. par rapport à son expérience du cirque contribuent au développement de la compétence pragmatique. Au contraire, il n'y a pas d'autres indices issus de la compétence communicative langagière et/ou de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Finalement, il n'y a pas de signes de la compétence pluri-translangagière et/ou de la compétence pluri-translangagière.

12. Observation du 09/10/17 pour le CM1 (langue enseignée : l'anglais), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur la phonétique. L'enseignante commence par l'alphabet en anglais et les apprenants répètent après elle. La classe s'occupe du son [-a]. L'enseignante explique qu'il y a cinq familles de sons : [-a], [-i], [-o], [-e], [-y] et demande aux apprenants de réfléchir à des mots où ces sons sont produits. Une apprenante cite le prénom *Aymen*. L'enseignante le prononce différemment et l'apprenante la corrige. Également, des apprenants citent les nombres *five* [cinq] et *eight* [huit]. Beaucoup d'exemples des mots suivent, comme *danke* [merci] en allemand pour le son [-e]. Enfin, la professeure dessine des objets pour que les apprenants trouvent les mots auxquels les dessins renvoient, comme un *dog* [chien], un *plane* [avion], une *island* [île] et un *lion* [lion].

**ii. La langue**

La langue enseignée est l'anglais. Pourtant, la classe utilise le français très souvent. Pendant la séance, deux apprenants recourent à l'arabe et à l'allemand pour citer des exemples des mots où les sons [-a], [-i], [-o], [-e], [-y] sont produits. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments issus d'autres langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison). Manque de signes linguistiques en interaction, il n'y a pas d'action de *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

Le français est dominant vis-à-vis de l'anglais. Pourtant, sa dominance est atténué tant par l'anglais que par les exemples cités par les apprenants, comme *Aymen* en arabe et *danke* en allemand.

**iv. Le langage**

L'étude des sons amène à l'utilisation d'un métalangage. De plus, les dessins aident les apprenants à trouver les mots, qui correspondent aux dessins, comme un *dog* [chien], un *plane* [avion].

**v. La culture**

# GRILLE D'OBSERVATION 40

## GRILLE D'OBSERVATION 40

**TABLEAU 1**

ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : École Primaire Alfred de Musset	DATE / HEURE : 09/10/2017 11.15-12.00	COURS : CM1-CM2	LANGUE ENSEIGNÉE : l'anglais	MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS : i) Le tableau
---	---	-----------------	------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
LANGUE :	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	+ LMD = + LSC = + LÉ + Létr =  +lmm  i) <i>Aymen</i> , ii) <i>danke</i>	-	
LANGAGE :	-	i) + Mét, ii) + LArt	-	-	
CULTURE :	-	-	-	-	
MÉDIATION :	-	+ Méd : i) les dessins	+	-	
FORMES BRÈVES :	-	-	+ FB : i) les exercices sur les sons [-a], [-i], [-o], [-e], [-y], ii) les dessins, iii) les exemples des apprenants, comme <i>Aymen</i> , <i>danke</i> ,	-	

			etc.		
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CPhon</b> : i) les sons  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses	+ <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPtrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 09/10/17**

La culture est absente pendant cette séance. Ainsi, il n'y a pas d'éléments culturels issus des langues des cultures étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison). De surcroît, il n'y a pas de transculturel abordé pendant la séance observée.

**vi. Le statut des cultures**

Manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

Le dessin a une fonction médiatrice, comme les apprenants doivent produire les mots auxquels correspondent les dessins de l'enseignante en anglais. Les formes brèves sont également des moyens de médiation.

**viii. Les formes brèves**

L'exercice de phonétique et l'exercice où les apprenants sont appelés à trouver les mots auxquels correspondent les dessins de l'enseignante constituent des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Pendant la séance observée, nous constatons le développement de la compétence phonologique par l'étude des sons [-a], [-i], [-o], [-e], [-y]. De plus, la compétence pragmatique se développe par des questions et des réponses. Les signes *Aymen* issu de l'arabe et *danke* dérivé de l'allemand constituent des traces du développement de la compétence plurilingue. Pourtant, manque d'indices culturels, il n'y a pas de compétence pluriculturelle. Finalement, nous ne constatons pas de marques de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

13. Grille d'observation du 09/10/17 pour le CP (langue enseignée : l'anglais), École

Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**



Le cours commence par la lecture en silence des albums littéraires. Ensuite, les apprenants écoutent la chanson *Whats'your name ?* [Comment tu t'appelles ?]. L'enseignante demande aux apprenants de lui répondre à la question *What's your name ?* [Quel est ton prénom?]. Après, les apprenants font un jeu de rôles à partir de la même question. Finalement, l'enseignante demande aux apprenants de *stand up* [se lever] et *sit down* [s'asseoir].

## ii. La langue

La langue enseignée est l'anglais. Pourtant, la langue utilisée tout au long de la séance est le français. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments issus des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie pendant la leçon est plurielle. Finalement, manque de signes linguistiques en interaction, il n'y a pas d'action de *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

Le français est dominant pendant le cours. Sa dominance est néanmoins atténuée par l'emploi de l'anglais.

## iv. Le langage

Les signes verbaux et le langage corporel apparaissent, lorsque les apprenants se lèvent et s'assoient après les renseignements de leur enseignante. Au début du cours, les apprenants lisent des albums de jeunesse ayant ainsi recours à un langage littéraire. Finalement, la chanson *Whats'your name ?* [Comment tu t'appelles ?] constitue un langage musical.

## v. La culture

La chanson constitue un recours à la musique, ainsi un élément culturel habituel lors de l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, Il n'y a pas d'éléments culturels issus des langues étrangères et/ou des cultures maternelles minoritaires (de maison). Finalement, faute de signes culturels en interaction, il n'y a pas recours au transculturel.

## vi. Le statut des cultures

La culture d'enseignement domine pendant la séance à travers la chanson en anglais. Pourtant, ce signe n'est pas représentatif de la culture source, cible ou autre.

## vii. La médiation

# GRILLE D'OBSERVATION 41

## GRILLE D'OBSERVATION 41

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Alfred de Musset	<b>DATE / HEURE :</b> 09/10/2017 14.00-14.30	<b>COURS :</b> CP	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> l'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Le tableau ii) Livres de littérature iii) La chanson <i>What's your name?</i> [Quel est ton prénom?]
--	--	-------------------	-------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LD = LSC = LÉ  le français	-	+ LD = LSC = LÉ + Létr  le français > l'anglais	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	-	i) + LArt, ii) + Lc, iii) + Sv	-	
<b>CULTURE :</b>	-	-	+ CÉ : i) la chanson	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	-	+ Méd : i) la chanson, ii) les actions <i>stand up</i> , <i>sit down</i>	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ FB : i) la chanson, ii) What's your name ?, iii) <i>sit down</i> , iv) <i>stand up</i>	+ FB : i) la chanson, ii) What's your name ?, iii) <i>sit down</i> , iv) <i>stand up</i>	-	

COMPÉTENCES :	+	-	+	-	
---------------	---	---	---	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) <i>name</i> [le nom], etc.  + <b>CPhon</b> : i) la chanson  + <b>CPPr</b> : i) questions-réponses	+ <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL</b> +●  - <b>CPTRC</b> +●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 09/10/17**

La médiation se produit à travers la chanson intitulée *Whats'your name ?* [Comment tu t'appelles ?]. Ainsi, les apprenants produisent un jeu de rôles par la même question assez facilement. Nous pouvons de cette façon constater le rôle de la chanson à l'efficacité de l'enseignement du lexique, etc. Finalement, les actions corporelles des apprenants, lorsque l'enseignante leur demande de *stand up* [se lever] et *sit down* [s'asseoir] est un indice de médiation, preuve de la compréhension de la signification des deux verbes en anglais. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

#### **viii. Les formes brèves**

La lecture en silence, la chanson *Whats'your name ?* [Comment tu t'appelles ?], le jeu de rôles, l'activité qui porte sur les deux verbes *stand up* [se lever] et *sit down* [s'asseoir] constituent des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

#### **ix. Les compétences**

Les apprenants développent la compétence phonologique par la chanson *Whats'your name ?* [Comment tu t'appelles ?]. De même, ils développent la compétence lexicale à travers le champ lexical sur des notions de base pour un niveau débutant en anglais. Également, la compétence pragmatique se développe par des schémas interactifs tout au long du cours. Par ailleurs, il y a des éléments issus de la compétence plurilingue. Au contraire, il n'y a pas d'indices de la compétence pluriculturelle et/ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

### **1.4. Interprétation et analyse des données, École Claude Monet**

1. Observation du 02/10/17 pour le CPA (langue enseignée : le français), École Claude Monet

#### **i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur la lettre « t » attachée. Entretemps, deux apprenants du CM1-CM2, entrent en classe pour lire l’histoire « Chht<sup>190</sup> ! » aux apprenants du CPA, qui se regroupent pour écouter. À la fin de la lecture, ils applaudissent et sont enthousiastes.

Par la suite, les apprenants utilisent leurs ardoises pour écrire la « t » attachée. Puis, l’enseignante leur distribue de la farine et elle leur demande de former la « t » attachée. L’exercice semble avoir captivé leur attention.

Puis, l’enseignante lit l’album de jeunesse « Splat le chat<sup>191</sup> » de façon vivante. Les apprenants sont concentrés et font parfois des expressions et des gestes pour montrer leur enthousiasme. Après la fin de la lecture, ils se regroupent pour faire la dramatisation de l’histoire. Lorsque l’activité s’achève, la classe s’occupe d’une activité d’intérêt musical. Spécifiquement, les apprenants écoutent des chansons dans plusieurs langues, comme le grec, l’anglais, etc. Finalement, ils révisent des poésies.

## ii. La langue

La langue enseignée est le français. Pourtant pendant la séance, il y a des éléments issus de langues étrangères, comme le grec et l’anglais. L’approche suivie pendant la leçon est plurielle. Finalement, manque de signes des langues en interaction, il n’y a pas d’action de *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

Le français demeure dominant pendant la séance. Néanmoins, sa dominance est atténuée par les deux langues étrangères, qui se présentent pendant le cours, l’anglais et le grec. Ces deux langues gardent une place minoritaire vis-à-vis du français. Ainsi, le rapport parmi ces langues reste inégale.

## iv. Le langage

Tant l’enseignante que les apprenants utilisent des expressions et des gestes, signe d’un langage corporel mis en place pendant la leçon. Spécifiquement, les apprenants lisent, répètent

---

<sup>190</sup> Sujet de l’histoire : Il ne faut surtout pas faire de bruit ! Un ogre amateur de chair fraîche fait sa sieste dans un recoin du château, et il ne faut pas le réveiller, sinon... Un album animé palpitant dans lequel chaque volet à soulever réserve bien des surprises. Suspens et humour garanti à chaque page ! Ressource consultée le 11/11/17 et disponible sur : <https://livre.fnac.com/a174082/Sally-Grindley-Chhht>

<sup>191</sup> Sujet de l’histoire : Splat est un petit chat noir qui se panique à l’idée de faire sa première rentrée. Pour se donner du courage, il emmène en cachette sa souris, qui est aussi sa meilleure amie. Mais une souris dans une école de chat, ça peut créer des dégâts... Ressource consultée le 11/11/17 disponible sur : <https://www.amazon.fr/Splat-chat-Rob-Scotton/dp/2092521020>

# GRILLE D'OBSERVATION 42



## GRILLE D'OBSERVATION 42

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 02/10/2017 08.45-10.15	<b>COURS :</b> CPA	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Le tableau ii) Des ardoises iii) De la farine iv) De la poésie (des poèmes brefs) v) L'album de jeunesse <i>Chut !</i> vi) L'album de jeunesse <i>Splat le chat</i>
--	--	--------------------	---------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le français		+ Létr : i) le grec, ii) l'anglais  + Imm : i) le grec, ii) l'anglais  + LD > Létr = + Imm  français > anglais, grec	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + LArt : i) la chanson, ii) la dramatisation, ii) + LLIT : i) les poésies, ii) les deux albums de jeunesse, iii) + I, iv) Lc : i) des gestes	i) + LArt : i) la chanson, ii) la dramatisation, ii) + LLIT : i) les poésies, ii) les deux albums de jeunesse, iii) + I, iv) Lc : i) des gestes	-	

<b>CULTURE :</b>	-	-	+ <b>CD</b> = + <b>CÉ</b> : i) Culture d'enseignement : diversification des activités	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) les deux apprenants du CM1-CM2, ii) la chanson, iii) la farine	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) le deux albums de jeunesse, ii) les poésies, iii) la chanson, iv) la lettre « t » attachée.	+ <b>FB</b> : i) le deux albums de jeunesse, ii) les poésies, iii) la chanson, iv) l'activité sur la lettre « t » attachée.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLex</b> : i) lecture des albums de jeunesse  + <b>CPr</b> : questions-réponses  + <b>Cécrite</b> : i) la formation de la lettre « t » attachée	+ <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 02/10/17**

par cœur, font de la dramatisation, chantent, recitent de la poésie et enfin, dansent. De surcroît, la littérature destinée aux enfants est également un type de langage exploité en classe. Par ailleurs, la chanson constitue un langage musical. Enfin, des images se créent pendant la lecture de la littérature.

**v. La culture**

La culture se manifeste à travers le langage musical et le langage littéraire. Les chansons, les poésies, la dramatisation des histoires, la lecture des albums de jeunesse constituent des signes culturels. Pourtant, il n'y a pas d'éléments issus des cultures maternelles minoritaires (de maison). Manque d'indices issus des cultures étrangères et/ou des cultures maternelles minoritaires (de maison), il n'y a pas recours à l'interculturel ou au pluriculturel. Enfin, faute d'indices culturels en interaction, il n'y a pas recours au transculturel.

**vi. Statut des cultures**

La culture se présente à travers l'utilisation des chansons, des histoires et des poésies lues. Ces signes culturels résultent d'un enseignement où l'enseignant diversifie les activités mises en place et suit ainsi une approche plurielle. Ce type de culture d'enseignement est dominant pendant toute la séance.

**vii. La médiation**

Il y a de la médiation à travers la lecture des albums de jeunesse et des chansons. De plus, les deux apprenants du CM1-CM2 sont devenus médiateurs pendant la lecture du document littéraire « Chht ! » aux apprenants du CP. Également, la farine que l'enseignante distribue aux apprenants pour qu'ils forment la lettre « t » attachée est un outil de médiation par lequel les apprenants apprennent à écrire cette lettre. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Lors de la leçon observée, nous constatons la présence des formes brèves, comme l'étape de la lecture des deux albums, qui sont aussi des formes brèves. Spécifiquement, l'exercice sur la lettre « t » attachée formée par les apprenants en utilisant de la farine distribuée par l'enseignante constitue une forme brève. Également, les chansons et les poésies révisées sont des formes brèves. Ces formes brèves sont en relation temporelle avec les étapes

didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### ix. Les compétences

La compétence lexicale des apprenants se développe à travers la lecture des textes littéraires, Également, il y a développement de la compétence pragmatique, comme il y a des schémas interactifs tout au long du cours. De plus, la formation de la lettre « t » attachée renforce la compétence écrite des apprenants du CP. Finalement, les chansons dans des langues étrangères, comme le grec et l'anglais constituent des signes du développement de la compétence plurilingue des apprenants. Pourtant, nous ne remarquons pas d'indices issus de la compétence pluriculturelle et/ou de la compétence pluri-translangagière et/ou de la compétence pluri-transculturelle.

## 2. Observation du 02/10/17 pour le CPB (langue enseignée : le français), École Claude Monet

### i. Description de la séance didactique

Le cours commence par le rituel produit tous les matins. Ainsi, l'enseignante salue les apprenants en anglais par *Hello, how are you ?* [Bonjour, comment allez-vous ?] et leur rappelle leurs tâches pour la semaine. Spécifiquement, il y a des apprenants responsables du rang et d'autres qui deviennent facteurs. Également, des apprenants s'occupent de l'écriture de la date tous les matins, sont « ramasseurs » et « distributeurs », responsables des jeux et enfin, remplaçants de leurs camarades de classe en cas de maladie. Par ailleurs, tous les matins les apprenants confirment leur présence en classe et déclarent s'ils déjeunent à la cantine. À la fin du rituel, l'enseignante écrit la phrase « est-ce que je peux aller au toilette, s'il te plaît ? » pour que les apprenants apprennent les règles de politesse, lorsqu'ils font une demande.

Ensuite, la classe s'occupe des mots écrits dans le tableau comme « dans », « poésie », « barbu », « charmant ». À cette occasion, l'enseignante rappelle aux apprenants que le [-s] du mot « dans » ne se prononce pas. Au contraire, la lettre « s », qui se situe entre deux voyelles se prononce comme [-s]. L'enseignante cite l'exemple du mot « poésie ». Elle précise que dans le mot « barbu », il y a deux « b » et que dans le mot « charmant » la

# GRILLE D'OBSERVATION 43

### GRILLE D'OBSERVATION 43

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 02/10/2017 10.30-11.45	<b>COURS :</b> CPB	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Le tableau ii) De la poésie iii) La chanson <i>happy birthday</i> iv) L'ordinateur
--	--	--------------------	---------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	+ LMD = + LSC = + LÉ + Létr : i) l'anglais + Imm : i) l'arabe, ii) le somali  français > arabe, somali, anglais, allemand	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + LLIT : i) la poésie, ii) + LArt : i) la chanson, iii) + I : i) le koala, iv) Lc : i) des gestes, ii) des expressions de joie et de surprise	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + CÉ :	-	+ CD = + CÉ :	-	

	i) Culture d'enseignement		i) Culture d'enseignement		
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) Lc, ii) l'enseignant spécialisé de Z., iii) la poésie, iv) les images concernant le « koala », v) la chanson <i>happy birthday</i>	+	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) Lc, ii) des lettres et des sons, iii) la poésie recitée, iv) la chanson <i>happy birthday</i> , v) les mots koala et tricoter	+ <b>FB</b> : i) Lc, ii) des lettres et des sons, iii) la poésie recitée, iv) la chanson <i>happy birthday</i> , v) les mots koala et tricoter	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) la poésie, ii) les chiffres, iii) etc.  + <b>CGram</b> : i) les chiffres  + <b>CPhon</b> : i) le son produit lors de la prononciation de la [-t] attachée  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses  + <b>CSL</b> : la règle de politesse lorsqu'on demande qqch	+ <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 02/10/17**

terminaison « - ant » se prononce [-ã]. Elle rappelle qu'il faut ajouter la lettre « e » à la fin du mot pour former le féminin. Un apprenant lit le mot « koala » et l'enseignante demande sa signification. Un apprenant répond qu'un koala ressemble à un singe, sauf que c'est plus petit et il habite en Australie. À cette occasion, l'enseignante utilise l'ordinateur pour montrer le koala aux apprenants, qui semblent enthousiastes lorsqu'ils voient des images des koala.

Après, la classe révise les chiffres de 0 à 21 en français et en anglais. L'enseignante produit la phrase *Today is our music teacher's birthday. The class sings happy birthday* [Aujourd'hui, c'est l'anniversaire de notre enseignante de musique. La classe chante la chanson de joyeux anniversaire] en anglais. L'enseignante demande si les apprenants savent la signification de *happy birthday* [joyeux anniversaire] et s'ils connaissent la chanson dans une autre langue. Deux apprenants confirment pouvoir la chanter en anglais et en allemand. Une apprenante chante la chanson en arabe et une autre en somali. Les apprenants rient. L'apprenant qui maîtrise allemand explique qu'il est d'origine allemande. La suite du cours porte sur des poésies que l'enseignante lit et les apprenants répètent à son aide :

« Ce chat n'est pas méchant  
Il est plutôt charmant.  
Il lisse ses moustaches,  
En chassant quelques mouches !  
Mais grrr ! Le soir en cachette,  
Il détricote mes chaussettes ! »

L'enseignante explique les verbes « lisser » et « détricoter » à travers des photos des chaussettes sur internet. Elle demande aussi la signification du verbe « tricoter ». Un apprenant cite le mot allemand « strumpf » qui signifie « chaussette ». La lecture de la poésie continue accompagnée par des gestes et des expressions. Un enseignant spécialisé se trouve en classe pour aider Z., une apprenante autiste. Il demande si Z. peut reciter la poésie. Z. recite la poésie et s'exprime par des gestes.

## ii. La langue

La matière enseignée est le français. Les langues utilisées tout au long de la séance observée sont le français et l'anglais. La classe produit des phrases et chante en anglais par la chanson *happy birthday* et les chiffres. En conséquence, il y a des éléments issus de langues étrangères, comme l'anglais, l'allemand, l'arabe, etc.

Les apprenants maîtrisent plusieurs langues hormis les langues enseignées à l'école, comme le somali. Ainsi, les apprenants recourent à des signes dérivés de leurs langues maternelles considérées comme minoritaires. Pourtant, lorsque ces indices sont utilisés prennent une place importante par rapport à l'anglais ou le français enseignés dans le cadre de l'école. L'approche suivie au cours est plurielle. Il est néanmoins à noter que la pluralité des signes linguistiques n'aboutit pas au développement du *translanguaging*. Ces signes n'étant pas en interaction, sont au contraire utilisés comme des parties issues des systèmes linguistiques séparés. Ainsi, il s'agit d'une approche d'éveil à beaucoup de langues.

### **iii. Le statut des langues**

Le français est dominant. L'anglais, langue d'enseignement à l'école primaire française acquiert une place importante. De surcroît, des langues maternelles des apprenants, comme le somali et l'arabe sont utilisés et indiquent ainsi la pluralité linguistique, qui existe en classe. C'est de cette façon que la dominance du français est atténuée. Bien que la relation parmi ces langues demeure inégale pendant toute la séance, l'emploi de plusieurs signes linguistiques indique sa valorisation.

### **iv. Le langage**

Pendant presque toute la séance, les apprenants s'expriment par des gestes, des expressions de joie. Par la suite, le recours à la poésie que les apprenants lisent et recitent de façon rythmique indique l'importance du langage littéraire quand il est intégré en classe. Les images créées quand l'enseignante mentionne le mot « koala » est de même une expression de langage, illustrée par les expressions de surprise et de joie des apprenants. Enfin, la chanson *happy birthday*, issu d'un langage musical constitue le point possiblement le plus important pour le sentiment de liberté des apprenants et leur expression dans plusieurs langues.

### **v. La culture**

La chanson « joyeux anniversaire » est un élément culturel dont l'utilisation s'est avérée importante concernant le recours des apprenants aux plusieurs langues. Cela fait partie d'une approche culturelle suivie par l'enseignante et développée ensuite par les apprenants. Par ailleurs, la poésie récitée fait partie également d'une culture d'enseignement où les genres littéraires sont valorisés renforçant de cette façon la création des images et du langage particulier chez les apprenants.

### **vi. Le statut des cultures**

La culture dominante pendant la séance est issue de la culture d'enseignement et fait partie d'une approche plurielle où la diversification des activités par l'enseignante est évidente. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments issus des cultures maternelles minoritaires (de maison) ou d'indices de l'interculturel ou du pluriculturel. Cette absence d'éléments en interaction ne contribue pas au recours au transculturel.

### **vii. La médiation**

Il y a de la médiation à travers la poésie récitée en classe, la chanson « joyeux anniversaire » et les images de l'internet sur le mot « koala » pour que les apprenants comprennent sa signification. Également, l'enseignant spécialisé de l'apprenante Z. devient médiateur non seulement pour Z. mais aussi pour l'enseignante de la classe et le reste des apprenants. Enfin, le langage corporel par lequel les apprenants s'expriment constitue tant le processus que le produit de médiation. C'est de cette façon que les apprenants indiquent qu'ils comprennent l'objet du cours et qu'ils s'expriment par plusieurs moyens. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

### **viii. Les formes brèves**

Tout d'abord, le rituel du matin en anglais lancé par la salutation de l'enseignante *Hello, how are you ?* et ensuite les chiffres en anglais sont des formes brèves. La poésie récitée et la chanson *happy birthday* constituent des formes brèves. Finalement, les gestes des apprenants sont aussi des formes brèves d'expression. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### **ix. Les compétences**

Nous constatons le développement de la compétence lexicale par le vocabulaire issu de la poésie, de la chanson « joyeux anniversaire » et des chiffres. Il est intéressant que la compétence lexicale des apprenants se développent au moins dans deux langues, le français, l'anglais, etc. La compétence grammaticale est aussi développée par l'utilisation des chiffres en anglais et la compétence phonologique est aussi développée par les sons produits lors de la prononciation de la lettre [-t] attachée étudiée en classe. De plus, il y a développement de la compétence pragmatique par des questions et des réponses. La compétence sociolinguistique est également développée, lorsque l'enseignante rappelle aux apprenants la formule de politesse exprimée par la question « est-ce que je peux aller au toilette, s'il te plaît ? ». Il est

certain que la compétence plurilingue des apprenants se développe par le recours aux plusieurs langues prouvé également par le développement de la compétence lexicale. Pourtant, la culture étant omniprésente au sujet du recours à des éléments issus des cultures étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison), il n’y a pas de développement de la compétence pluriculturelle et/ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

3. Observation du 02/10/17 pour le CPB (langue enseignée : le français), École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur l’étude de la langue par des exercices des sons et de l’écriture. Les apprenants lisent des syllabes écrits dans le tableau, comme « tu », « tru », « u », « trou », « i », « tri », « tur », « ti », « ta », « tir », « tar », « tirtur », « tritra », « tutra », « tu ris ». Ensuite, la classe s’occupe d’une poésie qu’ils écrivent dans leurs cahiers. Enfin, ils ajoutent des dessins à côté du poème.

« Ce chat n’est pas méchant  
Il est plutôt charmant.  
Il lisse ses moustaches,  
En chassant quelques mouches !  
Mais grrr ! Le soir en cachette,  
Il détricote mes chaussettes ! »

**ii. La langue**

La matière enseignée est le français. Pendant la séance, il n’y a pas recours à des langues étrangères ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L’approche suivie au sujet des langues est singulière. Par ailleurs, la non présence de ces signes en interaction ne contribue pas au développement du *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

# GRILLE D'OBSERVATION 44

## GRILLE D'OBSERVATION 44

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 02/10/2017 11.00-11.45	<b>COURS :</b> CPB	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Le cahier du français : « mes outils pour bien lire et écrire » (c'est du matériel photocopié) ii) Cahier « poésie » iii) Le tableau
--	--	--------------------	---------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ◯←→◯	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	<b>i) + LLIT :</b> i) poésie, ii) + <b>LArt :</b> i) le dessin	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ <b>CD = CÉ :</b> i) culture d'enseignement : enseignement de la poésie	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd :</b> i) le dessin	+	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB :</b> i) les syllabes, ii) les	+ <b>FB :</b> i) les syllabes, ii) les	-	

		dessins, iii) la poésie	dessins, iii) la poésie		
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLex</b> : i) la poésie  + <b>CPhon</b> : i) les syllabes issues du son [-u]  + <b>CPr</b> : i) les questions-réponses	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 02/10/17**

Le français demeure dominant pendant la leçon. Faute de signes issus des langues autres que le français, la langue dominante ne peut pas se comparer et ainsi développer un rapport d'égalité ou d'inégalité avec une ou plusieurs autres.

**iv. Le langage**

Le recours au poème constitue un langage littéraire présent dans la plus grande partie de la séance. Par ailleurs, les dessins créés à côté du poème constituent une expression artistique des apprenants, preuve d'un langage créatif et agréable, qui les motive à apprendre la poésie par le dessin.

**v. La culture**

La poésie comme genre littéraire constitue un élément culturel. Dans la séance, cet indice est issu de la culture d'enseignement du français. Pourtant, cette marque culturelle est la seule utilisée lors du cours. Ainsi, il n'y a pas d'autres éléments culturels issus des langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison). En conséquence, l'absence des signes culturels ne conduit pas au développement de l'interculturel, du pluriculturel et/ou du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La culture d'enseignement de la poésie est le seul type de culture qui fait sa présence au moins de façon explicite en classe. Manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

Il y a de la médiation lorsque les apprenants dessinent pour expliquer le contenu de la poésie. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

L'exercice de phonétique, la poésie concernant le chat qui n'est pas méchant sont des formes brèves. Finalement, les dessins que les apprenants font pour indiquer le sens du poème sont des formes brèves, qui font partie de l'exercice demandé par l'enseignante. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Il y a développement de la compétence phonologique pendant la répétition des différentes syllabes issues du son [-u]. De surcroît, nous constatons le développement de la compétence lexicale par l'exercice sur les syllabes et la poésie récitée. De plus, il y a développement de la compétence pragmatique, lorsque les apprenants répondent aux questions de l'enseignante. Finalement, nous remarquons l'absence de signes issus de la compétence plurilingue et pluriculturelle et de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

4. Observation du 02/10/17 pour le CPA (langue enseignée : le français), École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

Le cours commence par des activités de relaxation. Une fois ces activités sont achevées, la classe s'occupe de la conjugaison des verbes, comme les verbes « écouter » et « avoir » et des exercices de transformation grammaticale. Spécifiquement, les apprenants modifient les pronoms personnels des phrases données par l'enseignante. À titre d'exemple, la phrase « on écoute un disque » devient « nous écoutons un disque ». Dans ce même contexte de la transformation grammaticale, les apprenants font des exercices de l'affirmation à l'interrogation. Ainsi, ils transforment la phrase « Quelqu'un a touché au ballon » par « Qui a touché au ballon ? ».

Par la suite, la classe s'occupe du langage des maths. Entretemps, un apprenant garde un conte et nous approche. Il feuillète le livre et raconte son histoire de départ de la Martinique. Ensuite, les apprenants passent au coin regroupement. Ils écoutent des morceaux musicaux et choisissent la chanson idéale pour ranger leurs affaires suivant la consigne de l'enseignante. Ainsi, des chansons de beaucoup de pays sont utilisées, comme du Sénégal, de la Bolivie, de la Jamaïque, de l'Australie, du Canada, des États-Unis et de la Grèce. Lorsque les apprenants écoutent la chanson du Sénégal dansent. Après, ils écoutent la chanson de la Jamaïque *Don't worry, everything's gonna be all right* [Ne t'inquiète pas, tout ira bien.] et rient. La chanson de l'Australie est chantée dans une autre langue que l'anglais, possiblement dans une langue aborigène. Les apprenants ne réagissent pas, lorsqu'ils écoutent la chanson canadienne. Un apprenant affirme que la chanson du Canada lui rappelle la chanson des marins. La chanson des États-Unis rend les apprenants heureux. Enfin, quand les apprenants écoutent la chanson grecque, ils applaudissent.

# GRILLE D'OBSERVATION 45

## GRILLE D'OBSERVATION 45

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 02/10/2017 12.00-12.45	<b>COURS :</b> CPA	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Le tableau ii) Des chansons du monde iii) « Gars au dragon », histoire de Philippe Barbot et Eric Puybaret.
--	--	--------------------	---------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	+ LMD = + LSC = + LÉ + Létr  + Imm  Français > anglais, grec, langue aborigène, français du Canada, etc.	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + LLIT : i) poésie, ii) + LArt : i) les chansons, iii) + Mét, iv) + Lc : i) la danse, v) + LD = Lmaths	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = i) les fer forgés, ii) la culture d'enseignement	-	+ cétr, + cmm : i) les chansons du monde  i) + IC : i) les fer forgés	-	

<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) les chansons du monde, ii) la littérature de jeunesse	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) l'exercice de la transformation grammaticale, ii) les verbes « écouter » et « avoir », iii) les chansons du monde, iv) l'histoire « Gare au dragon », v) les « fer forgé »	+ <b>FB</b> : i) l'exercice de la transformation grammaticale, ii) les verbes « écouter » et « avoir », iii) les chansons du monde, iv) l'histoire « Gare au dragon », v) les « fer forgé »	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	-	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) la lecture de l'histoire  + <b>CGram</b> : i) l'exercice de transformation, ii) les verbes  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses	+ <b>CPluriL</b> : i) les langues du monde  + <b>CPluriC</b> : i) <b>IC</b> : i) les fer forgé à la Roseraie et au centre-ville d'Angers	- <b>CPTrL</b> +●  - <b>CPTRC</b> +●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 02/10/17**

Avant la fin du cours, l’enseignante lit une histoire aux apprenants, intitulée « Gare au dragon<sup>192</sup> », écrite par Philippe Barbot et Eric Puybaret. Pendant la lecture, l’enseignante lit le groupe nominal « fer forgé ». Elle explique qu’« à la Roseraie<sup>193</sup>, nous ne pouvons pas voir des fers forgé, mais au centre-ville d’Angers, nous les voyons dans les balcons ». Les apprenants sont concentrés. La fin de l’histoire et la lecture vivante de l’enseignante rend les apprenants heureux, qui s’éclatent de rire.

## ii. La langue

La matière enseignée est le français. La langue utilisée tout au long du cours est le français. Lorsque la classe a recours aux chansons du monde, les apprenants se mettent en contact avec des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L’approche est ainsi plurielle. Pourtant, manque de signes linguistiques en interaction, le développement du *translanguaging* n’est pas possible.

## iii. Le statut des langues

La langue dominante pendant la séance est le français. Sa dominance est néanmoins atténuée, puisque plusieurs langues se manifestent par les chanson du monde et les mots et phrases que les apprenants essaient de chanter.

## iv. Le langage

Les chansons du monde sont des signes issus du langage musical, qui rend les apprenants heureux. Également, l’histoire « Gare au dragon » constitue un langage littéraire pendant l’utilisation duquel les apprenants expriment leurs sentiments de surprise et de joie par des gestes. Les activités de relaxation au début du cours concernent l’utilisation du langage corporel qui se manifeste également par la danse des apprenants lorsqu’ils écoutent les chansons du monde. De surcroît, il y a du métalangage quand les apprenants font des exercices de transformation grammaticale. Enfin, il y a aussi un langage des maths.

## v. La culture

---

<sup>192</sup>Sujet de l’histoire : Dans un village sans histoire, où chacun faisait bien tranquillement ce qu’il avait à faire, vint s’installer un gros dragon, gras et ventru qui crachait du feu. Pour qu’il veuille bien accepter de partir, il fallait qu’un des villageois, accompagné de trois autres personnes et d’un cheval lui fasse un bisou. Le maire a eu bien du mal à trouver des volontaires. Seul Zozo, lui proposa ses services. C’est ainsi que, grâce à lui et à toutes ses bêtises, le monstre fût libéré du sortilège qui l’avait fait dragon. Ressource consultée le 11/10/2017 et disponible sur : <https://www.amazon.fr/Gare-au-dragon-Philippe-Barbeau/dp/2081610795>

<sup>193</sup> Le quartier de la Roseraie est un de plus importants quartiers de la ville d’Angers. Il compte vers 24.000 habitants avec un taux de 55% de logements sociaux.



Les chansons issues de diverses langues constituent des signes culturels, qui font partie des cultures des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Également, la présence de la littérature est un élément culturel, qui fait partie de la culture d'enseignement. C'est à travers l'histoire « Gare au dragon » que la classe se met en contact avec un élément culturel dérivé de la culture nationale. Ainsi, selon l'enseignante nous pouvons trouver des fers forgés au centre-ville d'Angers. Au contraire, ceci n'est pas possible au quartier de la Roseraie. Il est certain que les fer forgés représentent un indice de richesse pour les hommes, qui habitent au centre-ville. Dans ce cadre, l'enseignante fait une juxtaposition des gens qui habitent à la Roseraie et de ceux qui habitent au centre-ville d'Angers. En conséquence, il y a recours à l'interculturel. Pourtant, ces marques culturelles n'étant pas en interaction, ne conduisent pas au développement du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

Les signes culturels présents pendant la leçon font partie de la culture dominante, mais aussi des cultures étrangères et maternelles minoritaires (de maison). Le rapport développé parmi ces éléments culturels est inégal. Néanmoins, le statut de la culture dominante est atténué par les autres indices culturels, qui se manifestent.

**vii. La médiation**

Le recours à la littérature de jeunesse et aux chansons du monde sont deux moyens par lesquels les apprenants construisent des images, se sensibilisent concernant diverses langues et cultures, s'expriment par des gestes, des expressions de leur visage et des mouvements de leur corps, surtout quand ils dansent. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Le cours commence par des activités de relaxation qui sont suivies par les exercices de transformation grammaticale. Ensuite, la classe s'occupe d'une activité des chansons du monde et de la lecture de l'histoire « Gare au dragon ». Ainsi, ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Nous constatons le développement de la compétence grammaticale, quand les apprenants font des exercices de transformation grammaticale. La compétence lexicale se développe également à travers la lecture de l'histoire. De plus, la compétence pragmatique se développe tout au long de la séance observée, comme les apprenants répondent aux questions de leur enseignante. Le langage des maths contribue au développement de l'aptitude heuristique des apprenants. Enfin, la compétence plurilingue et pluriculturelle se développe à travers le recours à des langues variées et l'interculturel mis en place par l'enseignante. Finalement, la non interaction des signes des langues et des cultures manifestées pendant la séance, il n'y a pas de développement de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

5. Observation du 03/10/17 pour le CPB (langue enseignée : le français), École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

Le cours commence par le rituel du matin et continue par des calculs des maths.

Entretemps, l'enseignante demande aux apprenants de répéter des chiffres et des mots en anglais, comme *twenty-two* [vingt-deux], *grandpa* [le grand-père], *football* [le football], *footballer* [le footballeur], *twenty-two* [vingt-deux], *eleven* [onze]. Par la suite, l'enseignante annonce le programme de la journée. Ainsi, la classe s'occupera des sons et des messages de « Splat le chat ». Ceci étant, l'enseignante fait la lecture de la poésie, intitulée « la confiture de tomate » que les apprenants répètent après l'enseignante :

« Une tortue maladroite découpait une carotte avec couteau et fourchette.

La carotte quitta l'assiette, atterrit sur trente tomates qui tombèrent dans la marmite! »

Une fois la lecture achevée, la classe fait l'exercice du « serpent de la poésie ». L'enseignante récite le début du poème et les apprenants continuent avec sa suite. Après, les apprenants font un exercice de phonétique où ils doivent repérer le son [-t] dans les mots « dire », « tard », « dodo », « le tableau », « un tablier » et dans des phrases, comme « un sac à dos », « je danse », etc. Après la fin de l'exercice, les apprenants s'occupent du « Splat le chat », qui a laissé cinq messages pour eux. L'enseignante lit les messages. Les apprenants se mettent à la chasse au trésor suivant les renseignements de Splat.

## GRILLE D'OBSERVATION 46

## GRILLE D'OBSERVATION 46

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / DATE :</b> 03/10/2017 08.45-10.15	<b>COURS : CPB</b>	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) De la poésie ii) Des messages de Splat
--	---	--------------------	---------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL ● / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	+ LMD = + LSC = + LÉ +Létr  français > anglais	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + <b>Mét</b> : i) les chiffres, etc., ii) + <b>LLIT</b> : i) poésie. iii) + Lc	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + CÉ	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) Splat	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) les chiffres, ii) les mots en anglais, iii) les sons, iv) Splat, v) les messages de Splat, vi) l'activité de la chasse au trésor, etc.	+ <b>FB</b> : i) les chiffres, ii) les mots en anglais, iii) les sons, iv) Splat, v) les messages de Splat, vi) l'activité de la chasse au trésor,	-	

			etc.		
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+CLex : i) la lecture de la poésie,  +CPhon : i) prononciation du son [t]  +CPr : i) questions-réponses	+ CPluriL  - CPluriC	- CPtrL+●  - CPTRC+●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 03/10/17**

**ii. La langue**

La matière enseignée est le français. Par ailleurs, la classe a recours à l'anglais dans le cadre du rituel, qui s'effectue tous les matins. L'approche suivie est plurielle. Pourtant, il n'y a pas d'éléments issus des langues maternelles minoritaires (de maison). L'absence de signes en interaction ne contribue pas au développement du *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

Le français est dominant pendant la séance malgré que l'utilisation de l'anglais atténue sa dominance. Le rapport entre les deux langues est inégal.

**iv. Le langage**

L'utilisation des chiffres et des mots de grammaire en anglais au début du cours constitue une marque de la présence du métalangage. Également, l'exercice des sons fait aussi partie de la manifestation du métalangage. La classe a aussi recours à un langage littéraire à travers la poésie « la confiture de tomate ». Enfin, le jeu de la chasse au trésor déclenché suite aux messages de Splat constitue une activité, qui met les apprenants en action. De cette manière, ils ont recours au langage corporel, puisqu'ils se déplacent, ils cherchent des objets, ils font des gestes, etc.

**v. La culture**

La culture garde une place inférieure vis-à-vis de la langue, qui est dominante pendant la séance. Ainsi, la poésie récitée par l'enseignante et les apprenants est un indice issu de la culture d'enseignement des courtes poésies adressées aux apprenants du CP à un niveau débutant. Néanmoins, il n'y a pas d'éléments issus des cultures des langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison). Finalement, il n'y a pas de transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La culture dominante pendant la séance est celle représentée par la culture d'enseignement des poésies au niveau débutant du CP. Manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

La médiation se manifeste à travers le protagoniste du cahier de littérature du CP, appelé Splat. Il devient médiateur, lorsqu'il laisse des messages aux apprenants pour qu'ils

lancent un jeu de chasse au trésor.

### **viii. Les formes brèves**

Le rituel du matin, les calculs des maths sont des formes brèves. De surcroît, la poésie « confiture de tomate » est également une forme brève. De plus, le jeu de la chasse au trésor est une forme brève. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### **ix. Les compétences**

La compétence lexicale des apprenants se développe en français et en anglais par l'utilisation des chiffres et des mots, du lexique révisé. Entretemps, c'est par l'exercice de la prononciation du son [-t] que les apprenants développent la compétence phonologique. Également, la compétence pragmatique se développe à travers les réponses des apprenants aux questions de leur enseignante. Par ailleurs, il y a développement de la compétence plurilingue à travers l'emploi de deux langues, du français et de l'anglais. Finalement, il n'y a pas développement de la compétence pluriculturelle et de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

6. Observation du 03/10/17 pour le CPA (langue enseignée : le français), École Claude Monet

#### **i. Description de la séance didactique**

L'enseignante du CP commence le cours à la présence de l'assistante venue du Canada. Le cours commence par la chanson *this is a cat* :

« This is a cat. A very, very big, very big, very, very big, big, big cat ! Very, very big, very, very big, very, very big, big, big cat !

This is a duck. A very, very big, very big, very, very big, big, big duck ! Very, very big, very, very big, very, very big, big, big duck ! This is a fish. This is a dog. This is a pig. This is a cow.



# GRILLE D'OBSERVATION 47

## GRILLE D'OBSERVATION 47

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 03/10/2017 10.35-11.25	<b>COURS :</b> CPA+CPB	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> l'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) un ordinateur, ii) des cartes des héros de Disney.
--	--	------------------------	-------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LD = Létr  l'anglais	-	+ LD = + Létr  anglais > français	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	+ LArt : i) les chansons, ii) les cartes des héros de Disney	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + Cintern = + CL : i) les héros de Disney, ii) la culture d'enseignement	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) les cartes des héros de Disney, ii) les chansons	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ FB : i) <i>this is a cat</i> , ii) <i>what's your name?</i> , iii) les chansons, iv)	+ FB : i) <i>this is a cat</i> , ii) <i>what's your name?</i> , iii) les chansons, iv)	-	

		les cartes des héros de Disney, v) <i>this is Astérix et Obélix</i>	les cartes des héros de Disney, v) <i>this is Astérix et Obélix</i>		
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) <i>what's your name ?</i> , ii) le champ lexical des animaux  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses  <b>CPhon</b> : i) les chansons en anglais	+ <b>CPluriL</b>  + <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 03/10/17**

Ensuite, la classe s'occupe des cartes des héros de Disney. Les apprenants utilisent des phrases, comme *this is Simba et Nala* [ce sont Simba et Nala], *this is Astérix et Obélix* [ce sont Astérix et Obélix]. L'enseignante demande aux apprenants de ne plus utiliser le français. Finalement, les apprenants chantent la chanson *Hello, what's your name*.

## ii. La langue

La matière enseignée est l'anglais. Le recours au français n'est pas autorisé par l'enseignante. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments issus des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie est plurielle concernant l'utilisation de l'anglais langue étrangère. La non présence des signes des langues en interaction ne contribue pas au développement du *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

L'anglais demeure dominant pendant la leçon. L'utilisation du français est interdite. La dominance de l'anglais n'est pas atténuée, lorsqu'il n'y a pas d'autres signes linguistiques en juxtaposition avec l'anglais.

## iv. La culture

Les héros de Disney constituent un élément culturel que la classe utilise pour produire du discours à l'anglais. Il s'agit évidemment des indices, qui motivent les apprenants. Les chansons utilisées lors de la leçon sont également des marques culturelles dérivées de la culture d'enseignement de la langue étrangère. Par ailleurs, nous ne constatons pas la présence d'éléments des cultures maternelles minoritaires (de maison). Également, il n'y a pas d'indices de transculturel pendant la séance.

## v. Le statut des cultures

D'une part, les héros de Disney et d'autre part, les chansons sont les éléments culturels, qui se présentent pendant le cours. Les héros de Disney, marque d'une culture occidentale répandue presque partout dans le monde est dans ce contexte dominante.

## vi. La médiation

Les chansons, les images des héros de Disney sont des signes de médiation, qui incitent les apprenants à s'exprimer en anglais. Les formes brèves sont également des outils de

médiation.

### **vii. Les formes brèves**

Les deux chansons *this is a cat* et *Hello, what's your name* des formes brèves. L'exercice de production orale à partir des cartes où des héros de Disney sont illustrés sont des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### **viii. Les compétences**

La compétence lexicale et la compétence phonologique des apprenants se développent par les chansons écoutées et chantées en classe. La première porte sur le champ lexical des animaux et la deuxième sur l'acte de parole « se présenter ». Également, les apprenants développent la compétence pragmatique par des questions et des réponses tout au long de la leçon. La compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants se développe par l'emploi de l'anglais langue étrangère et le recours aux héros de Disney. Finalement, le non recours à des éléments des langues et des cultures maternelles en interaction, la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développent pas.

7. Observation du 03/10/17 pour le CPB (langue enseignée : le français), École Claude Monet

#### **i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur l'étude de la langue et précisément sur les formules de politesse. La classe forme des phrases avec la formule « je peux aller... » au « cahier d'écrivain ». Ainsi, ils produisent des phrases, comme : « je peux aller aux toilettes », « je peux aller à la piscine », « je peux aller à la cour », « je peux aller me ranger », « je peux aller à la bibliothèque », « je peux aller au fond de la classe », « je peux aller me moucher », « je peux aller dans ma voiture », « je peux aller me laver les mains », etc. Ensuite, des étiquettes des mots sont distribuées aux apprenants, qui doivent les mettre en ordre pour former des phrases.

# GRILLE D'OBSERVATION 48

## GRILLE D'OBSERVATION 48

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 03/10/2017 11.30-12.20	<b>COURS :</b> CPB	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) le cahier d'écrivain où les apprenants écrivent des phrases ou ils racontent des histoires ii) des étiquettes de mots
--	--	--------------------	---------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + <b>Mét</b> : i) des exercices, qui portent sur la langue	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ <b>CD</b> = i) les formules de politesse	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ <b>Méd</b> : i) les formules de politesse	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) des formules de politesse, ii) les exercices de formation des phrases, iii) les étiquettes de mots	+ <b>FB</b> : i) des formules de politesse, ii) les exercices de formation des phrases, iii) les étiquettes de mots	-	



COMPÉTENCES :	+	-	-	-	
---------------	---	---	---	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+CPr : i) questions-réponses, ii) la construction des phrases  + CSL : i) des formules de politesse « s’il te plaît »	- CPluriL  - CPluriC	- CPrL+●  - CPTRC+●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 03/10/17**

**ii. La langue**

La langue enseignée est le français. Il n'y a pas recours à des signes issus des langues étrangères ou à des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie est singulière. De plus, manque d'éléments en interaction issus des diverses langues, le *translanguaging* ne se développe pas.

**iii. Le statut des langues**

Le français demeure dominant au pouvoir absolu pendant toute la séance.

**iv. Le langage**

Puisque le cours porte sur l'étude de la langue, beaucoup de signes de métalangage se présentent à travers la formation des phrases en ordre et des phrases où des formules de politesse sont illustrées. À cette occasion, l'enseignante rappelle aux apprenants des structures des phrases par lesquelles la politesse est exprimée.

**v. La culture**

La culture se manifeste à travers des formules de politesse, qui se présentent lorsque les apprenants forment des phrases. Il s'agit du seul signe culturel auquel la classe recourt. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments culturels issus des langues étrangères et/ou des cultures maternelles minoritaires (de maison). Finalement, il n'y a pas d'éléments de transculturel en raison de l'absence d'indices culturels en interaction.

**vi. Le statut des cultures**

La culture qui domine pendant le cours est celle dérivée des formules de politesse mises en place pour que les apprenants forment des phrases et acquérir une compétence importante en relation avec le respect, le savoir-faire, le savoir-être, etc. Manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

Les formules de politesse « je peux ... » et « s'il te plaît ... » sont des signes médiateurs pour que les apprenants forment des phrases en appliquant la règle de la politesse.

**viii. Les formes brèves**

Les exercices de formation des phrases en ordre sont des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### ix. Les compétences

Les apprenants utilisent les formules de politesse « je peux ... » et « s'il te plaît... » dans le cadre des exercices de formation des phrases. Ainsi, il y a développement de la compétence sociolinguistique. La compétence pragmatique des apprenants se développe également par des questions et des réponses, qui s'enchaînent pendant la séance. En revanche, la compétence plurilingue et pluriculturelle ne se développe pas manque de signes linguistiques et culturels pluriels. Ainsi, la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développent pas.

8. Observation du 03/10/17 pour le CM1-CM2A (langue enseignée : l'anglais), École Claude Monet

### i. Description de la séance didactique

Le cours commence par la présentation de l'assistante d'anglais : *Hello ! My name is Jennifer and I am from Canada. I am here to speak with you in English.* [Salut ! Je m'appelle Jennifer et je suis canadienne. Je suis ici pour parler avec vous en anglais.] À l'occasion de notre présence en classe, l'enseignante et les apprenants évoquent des éléments de la mythologie grecque déjà enseignée en classe, comme la guerre de Troie.

Le cours poursuit avec la chanson *hello, what's your name ?* [Salut, comment tu t'appelles ?]. À la fin de la chanson, elle demande les apprenants des questions sur les couleurs des objets qui se trouvent en classe par la question suivante : *what colour is it ?* [De quelle couleur est-il ?]. Après, l'enseignante demande aux apprenants d'écrire les nombres de 0 à 20 en français et en anglais. Ensuite, ils constatent que le nombre « six » est le même en français et en anglais. Deux apprenants disent qu'elles savent compter en arabe et en guyanais. À cette occasion, l'enseignante demande aux apprenants s'ils ont une langue maternelle (de maison) différente que le français. Un apprenant répond que sa langue est le cambodgien.<sup>194</sup> Il cite ainsi le mot *mwuj* qui signifie « un ». Une apprenante ajoute que sa langue maternelle est le taki<sup>195</sup> et

---

<sup>194</sup> Cambodgien ou *khmer*.

<sup>195</sup> *An English-based creole language of Suriname.* [Une langue créole du Suriname basée sur l'anglais.] Définition disponible sur <https://www.lexico.com/definition/taki-taki>

# GRILLE D'OBSERVATION 49

## GRILLE D'OBSERVATION 49

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 03/10/2017 14.00-14.45	<b>COURS :</b> CM1-CM2A	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> L'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) Le tableau ii) Le cahier d'anglais
--	--	-------------------------	-------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	+ LMD = + LSC = + LÉ + Létr  +Imm  français > anglais, arabe, portugais, guinéen, etc.	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	<b>i) + LArt :</b> i) la chanson <i>what's your name ?</i> , <b>ii) Sv :</b> i) les nombres dans plusieurs langues	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + CL = + Cintern : i) la mythologie grecque	-	+ cmm : i) la mythologie grecque  + CArt : i) la chanson	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) l'enseignante	-	-	

<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) la salutation de Jennifer, ii) les nombres et les couleurs, iii) la chanson what's your name, iv) etc.	+ <b>FB</b> : i) la salutation de Jennifer, ii) les nombres et les couleurs, iii) la chanson what's your name, iv) etc.	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) les nombres, ii) les couleurs  + <b>CGram</b> : i) les nombres de 0 à 20  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses  + <b>CPhon</b> : i) les sons des nombres dans plusieurs langues  + <b>COrth</b> : i) les nombres en anglais et dans plusieurs langues, ii) les similitudes et les divergences parmi ces langues, ii) six en français et six en anglais	+ <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 03/10/17**



compte dans sa langue. Une de ses camarades de classe confirme que c'est pareil en guinéen. Un apprenant compte en portugais et c'est ainsi que la classe constate les similitudes entre le français et le portugais. Par la suite, les apprenants comptent en arabe, en allemand, en espagnol, en guinéen, etc. L'enseignante compte aussi en croate. L'ambiance est joyeuse. La plupart des apprenants, surtout les Guinéens sont très intéressés à la démarche. L'enseignante demande après aux enseignants de ramasser les cahiers et annonce la fin du cours.

## ii. La langue

La langue enseignée est l'anglais. Les langues utilisées tout au long du cours sont l'anglais et le français. Par ailleurs, plusieurs langues sont utilisées pendant la leçon, preuve de l'approche plurielle suivie. Ainsi, le recours à des langues étrangères et des langues maternelles minoritaires (de maison) est évident. La traduction des nombres d'une langue à l'autre et les similitudes parmi ces langues est preuve de l'approche plurielle de l'éveil aux langues. Pourtant, ces signes n'étant pas en interaction n'aboutissent pas au développement du *translanguaging*.

## iii. Le statut des langues

Le français est dominant pendant le cours. Pourtant, le recours à l'anglais, langue enseignée à l'école française et à plusieurs langues maternelles considérées comme minoritaires (de maison), comme l'arabe, le portugais, etc. apaisent le statut dominant du français. Le rapport parmi ces langues est inégal. Néanmoins, la pluralité des langues non seulement atténue la dominance du français, mais renforce également les connaissances des apprenants en français et les autres langues utilisées par la juxtaposition de leurs similitudes.

## iv. Le langage

La chanson *hello, what is your name ?* sert de langage musical pendant le cours. De surcroît, il y a du métalangage quand l'enseignante évoque les similitudes et les divergences parmi plusieurs langues utilisées en classe.

## v. La culture

Le recours à la mythologie grecque et à la guerre de Troie sont des éléments issus d'une culture du passé, considérée comme minoritaire dans le contexte de la classe. Également, la chanson *what's your name ?* est un indice dérivé de la culture d'enseignement

des langues. Par ailleurs, nous ne constatons pas la présence d'autres éléments culturels. Il n'y a non plus du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La mythologie grecque est certes un élément culturel issu d'une culture non seulement nationale, mais aussi internationale et large, puisqu'elle fait partie d'un patrimoine culturel universel. Dans ce contexte, elle se présente comme le seul élément culturel du cours. Ainsi, elle devient dominante. De l'autre côté, elle est également minoritaire dans le sens où elle fait partie d'une culture du passé. Manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

L'enseignante joue le rôle de la médiatrice, lorsqu'elle lance un débat autour des chiffres dans les langues maternelles ou de maison des apprenants. C'est grâce à elle que les apprenants se sentent plus autonomes pour s'exprimer dans leurs langues.

**viii. Les formes brèves**

Le rituel du matin par un échange en anglais est une forme brève par laquelle commence le cours. Ensuite, la chanson *what's your name ?* est une forme brève aussi. Par la suite, les couleurs, les nombre de 0 à 20 dans plusieurs langues sont des formes brèves. Également, le recours à la guerre de Troie est une forme brève. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

Les apprenants développent plusieurs compétences lors de la séance. Le développement de la compétence lexicale s'effectue à travers l'utilisation des nombres et des couleurs en anglais et en français. Évidemment, la compétence lexicale se développe dans plusieurs langues, marque de la compétence plurilingue aussi. Les apprenants développent également la compétence grammaticale à travers les nombres. De plus, la compétence pragmatique se développe par à des questions et des réponses. La compétence phonologique est développée lorsque les apprenants prononcent les chiffres en anglais et dans d'autres langues. Également, la compétence orthographique des apprenants est développée par l'orthographe des nombres en français, en anglais et dans plusieurs langues. Par ailleurs,

l'orthographe des nombres est juxtaposée d'une langue aux autres. Pourtant, manque de signes culturels en comparaison, il n'y a pas de marques de la compétence pluriculturelle. Finalement, la non interaction de ces signes n'aboutit pas au développement de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

9. Observation du 03/10/17 pour le CM1-CM2A (langue enseignée : le français),  
École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur l'étude de la langue. Premièrement, les apprenants s'occupent des corrections de l'enseignante concernant l'orthographe. Ensuite, la classe fait un exercice de transformation grammaticale. À cette occasion, elle traite la différence entre les voyelles [a], [-e], [-i], [-o], [-u], [-y] et les consonnes. Pendant l'exercice, les apprenants sont appelés à reconnaître la nature et la fonction des mots, comme du verbe « remercier », du nom « voisin », du nom « respect, du nom « façon » et enfin du nom « tendresse ». Finalement, l'enseignante explique que le double [-ss] du mot se prononce [-s] et non [-z].

**ii. La langue**

La langue enseignée est le français. Pendant la séance, il n'y a pas recours à des langues étrangères ou à des langues maternelles minoritaires (de maison). Faute de signes des langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison) en interaction, le *translanguaging* ne se développe pas.

**iii. Le statut des langues**

La langue dominante pendant le cours est le français. Sa dominance n'est pas apaisée, manque de signes issus des langues variées. Ainsi, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments linguistiques.

**iv. Le langage**

Le langage se manifeste à travers l'étude de la langue et prend ainsi la forme du métalangage. Ceci est évident, lorsque l'enseignante et les apprenants évoquent des règles de phonétique et les différences entre les voyelles et les consonnes.

# GRILLE D'OBSERVATION 50

## GRILLE D'OBSERVATION 50

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / DATE :</b> 03/10/2017 14.45-15.15	<b>COURS :</b> CM1-CM2A	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) L'ardoise ii) Le carnet de la dictée
--	---	-------------------------	---------------------------------------	--

**TABEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	+Mét : i) les consonnes et les voyelles, ii) les règles de phonétique	-	-	
<b>CULTURE :</b>	-	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	-	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) les consonnes et les voyelles, ii) l'exercice de la transformation grammaticale, iii) les sons, iv) etc.	-	

COMPÉTENCES :	+	-	-	-	
---------------	---	---	---	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	<p>+ <b>CGram</b> : i) l'exercice de transformation</p> <p>+ <b>CPr</b> : i) questions-réponses</p> <p><b>CPhon</b> : i) les sons [-s] et [-z]</p> <p><b>COrth</b> : i) la correction de la dictée</p>	<p>- <b>CPluriL</b></p> <p>- <b>CPluriC</b></p>	<p>- <b>CPTrL+●</b></p> <p>- <b>CPTRC+●</b></p>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 03/10/17**

**v. La culture**

La culture est complètement absente de la séance, lorsque le cours porte sur l'étude de la langue par des règles de phonétique, d'orthographe et de grammaire. Ainsi, il n'y a pas d'éléments issus des langues étrangères et/ou des cultures maternelles minoritaires (de maison). Il est par conséquent évident que le transculturel ne peut pas se développer manque de signes culturels en interaction.

**vi. Le statut des cultures**

Manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

Il n'y a pas de signes de médiation pendant la séance observée.

**viii. Les formes brèves**

La correction de la dictée, l'exercice de la transformation grammaticale constituent des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétences grammaticale des apprenants se développe par un travail dédié à la dictée et à l'exercice de la transformation grammaticale. Également, la compétence orthographique des apprenants se développe par les corrections de l'enseignante concernant la dictée écrite. De plus, nous constatons le développement de la compétence phonologique la règle concernant le double [s]. Néanmoins, il n'y a pas d'éléments issus de la compétence plurilingue et pluriculturelle et/ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

10. Observation du 03/10/17 pour le CM1-CM2A (langue enseignée : le français),

École Claude Monet



### **i. Description de la séance didactique**

Le cours commence par un exercice de relaxation. Ensuite, l’enseignante lit un texte appelé « La sortie en forêt ». Les apprenants doivent découvrir le son [-s], qui domine dans le texte dans les mots « une cédille », « une veste », « le rosier », « la trousse », « le visage », « la douceur », « la citrouille », « la vase », « la déesse », « une rasoir », « réussir ». Après, ils doivent repérer le son [-s] au début des mots « serviteur », « scarabée », « sciences » et à l’intérieur des mots « préhistoire », « addition », « piscine », « émission ». Ils font pareil pour trouver le son [-s] à la fin du mot « Ulysse ». Ils doivent enfin trouver le son [-s] dans des mots où il est présent deux fois, comme dans « soustraction », « sensation », « censurer », « circonstance », « six ». Enfin, l’enseignante explique que le son [-sc] peut être récupéré dans les mots « science » et « scène » et que le son [-x] peut se récupérer dans les mots « taxi » et « exercice ». La classe s’occupe des exercices de phonie et de graphie des sons.

À la fin du cours, les apprenants se déplacent au coin regroupement où leur enseignante leur lit l’histoire d’Ulysse<sup>196</sup> où il découvre une mystérieuse alliée. L’enseignante recite l’histoire et sa voix change chaque fois qu’elle incarne un rôle différent, comme ceux d’Ulysse, d’Agamemnon, d’une déesse, etc. Les apprenants sont silencieux et concentrés à la lecture de l’enseignante.

### **ii. La langue**

La langue enseignée est le français. Pourtant, il n’y a pas recours à des langues étrangères et/ou à des langues maternelles minoritaires (de maison). Également, il n’y a pas de développement de l’action du *translanguaging*.

### **iii. Le statut des langues**

Le français demeure dominant pendant toute la séance. Manque de signes issus des langues variées, il n’y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments linguistiques.

### **iv. Le langage**

Le cours porte sur l’étude de la langue, de l’orthographe, de la grammaire et de la phonétique. En conséquence, il y a du métalangage pendant toute la durée de la séance observée. De plus, l’histoire « La sortie en forêt » et le mythe d’Ulysse sont signes du langage

---

<sup>196</sup> « Où Ulysse se découvre une mystérieuse alliée », Ressource disponible sur : <https://sitesecoles63.ac-clermont.fr/0630268z/wp-content/uploads/sites/101/2020/06/Ulysse-%C3%A9pisode-8.pdf>.

# GRILLE D'OBSERVATION 51

## GRILLE D'OBSERVATION 51

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 03/10/2017 15.45-16.45	<b>COURS :</b> CM1-CM2A	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i) L'ordinateur ii) Le TBI iii) L'histoire « La sortie en forêt » iv) Mythologie grecque : « L'histoire d'Ulysse »
--	--	-------------------------	---------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	<b>i) + Mét, ii) + LTIC, iii) + I</b>	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = CL = Cintern : i) la mythologie grecque	-	+ cmm : i) la mythologie grecque	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) l'histoire « La sortie en forêt », ii) le Mythe d'Ulysse	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	++ FB : i) l'exercice de la phonie et de la graphie, ii) le Mythe d'Ulysse, iii) l'histoire lue en	+ FB : i) l'exercice de la phonie et de la graphie, ii) le Mythe d'Ulysse, iii) l'histoire lue en	-	

		classe, iv) les sons, etc.	classe, iv) les sons, etc.		
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLex</b> : i) les mots, qui contiennent le son [-s]  + <b>CPhon</b> : i) le son [-s]  + <b>COrth</b> : i) les mots contenant le son [-s]  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses	- <b>PluriL</b>  - <b>PluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 03/10/17**

littéraire, qui contribue également à la création des images chez les apprenants. La présence du langage corporel se manifeste également par l'enseignante dont la voix change chaque fois qu'elle incarne un rôle des protagonistes de l'histoire ou du mythe lus en classe.

**v. La culture**

La mythologie grecque, à savoir l'histoire d'Ulysse constitue un élément culturel issu d'une culture large, importante, universelle, qui dans le contexte de la classe devient minoritaire, puisqu'il s'agit d'une culture lointaine, appartenant au passé. Pourtant, le recours à la mythologie constitue une pratique de classe intégrée au curriculum, qui s'effectue à travers la lecture à titre d'exemple de « l'Odyssée ». Pourtant, nous ne constatons pas le développement des éléments interculturels et/ou pluriculturels et/ou transculturels lors de la séance.

**vi. Le statut des cultures**

La culture issue de la mythologie grecque demeure dominante pendant la séance. Par ailleurs, nous ne constatons pas d'autres signes culturels présents dans le cours. En conséquence, manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

L'histoire « La sortie en forêt » fonctionne comme signe de médiation pour que les apprenants repèrent le son dominant du texte. De plus, le mythe d'Ulysse est un indice médiateur, qui sensibilise les apprenants concernant la littérature et l'histoire de la civilisation grecque ancienne.

**viii. Les formes brèves**

L'histoire « La sortie en forêt » et les exercices de phonie et de graphie des sons constituent des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence phonologique des apprenants se développe à travers un travail en profondeur du son [-s]. Par ailleurs, la compétence lexicale est développée par plusieurs mots,

qui contiennent le son [-s]. Dans ce même contexte, la compétence orthographique est aussi développée. Par ailleurs, la compétence pragmatique est développée par des questions et des réponses. Pourtant, nous ne constatons pas la présence des signes linguistiques et culturels pluriels. Conséquemment, il n’y a pas de développement des éléments culturels, interculturels et/ou pluriculturels. Faute de signes des langues et des cultures en interaction, la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développe pas.

11. Observation du 04/10/17 pour le CE2-CM1 (langue enseignée : l’anglais et le français), École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

Le cours commence par le rituel du matin. Ensuite, les apprenants suivent une vidéo intitulée *mog at the zoo*. Après, l’enseignant pose des questions de compréhension de la vidéo. Les apprenants racontent également l’histoire en français et présentent les animaux de la vidéo, comme *tiger* [tigre], *cat* [chat], *mouse* [souris], *giant monkey* [singé géant], *giraffe* [giraffe], *elephant* [éléphant].

Par la suite, la classe fait un exercice de production orale en utilisant les phrases *Where do you live ?*, *I live in ...* et un jeu de rôles à travers des cartes des villes distribuées aux apprenants.

**ii. La langue**

Le cours porte sur l’étude de l’anglais. Avant la fin de la séance, les apprenants font un exercice de grammaire en français. D’une part, il y a des éléments issus de l’anglais, d’autre part, il y a des signes issus de la langue maternelle dominante et/ou de la langue de scolarisation et/ou de l’école. L’approche suivie pendant le cours est plurielle. Pourtant, manque d’indices issus des langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison) en interaction, le *translanguaging* ne se développe pas.

**iii. Le statut des langues**

Le français est dominant vis-à-vis de l’anglais, qui est aussi présent pendant le cours. Le rapport entre les deux langues demeure inégale, comme le français est utilisé plus que l’anglais.

# GRILLE D'OBSERVATION 52



## GRILLE D'OBSERVATION 52

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / DATE :</b> 04/10/2017 08.45-10.15	<b>COURS :</b> CE2-CM21	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> l'anglais	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i. Un ordinateur ii. Un vidéoprojecteur iii. Des cartes des villes iv. Un exercice de grammaire
--	---	-------------------------	-------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRASNCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	+ LMD = + LSC = + LÉ + Létr  français > anglais	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + LTIC, ii) + LLIT, iii) + LArt, iv) + I, v) + Mét	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = CÉ : i) le rituel, ii) la culture d'enseignement	-	+ CÉ : i) la culture de la littérature par les TIC	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) la vidéo <i>mog at the zoo</i> , ii) l'histoire <i>mog at the zoo</i> , iii) les cartes des villes	-	-	

<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ <b>FB</b> : i) le rituel, ii) la vidéo, iii) l'histoire mog at the zoo, iv) les animaux, v) le jeu de rôles, vi) les phrases utilisées, viii) les cartes des villes	+ <b>FB</b> : i) le rituel, ii) la vidéo, iii) l'histoire mog at the zoo, iv) les animaux, v) le jeu de rôles, vi) les phrases utilisées, viii) les cartes des villes	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	+	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) le champ lexical des animaux, ii) <i>I live in ...</i>  + <b>CPr</b> : i) questions-réponses, ii) le jeu de rôles  + <b>CGram</b> : i) exercice sur les déterminants  + <b>CPhon</b> : i) prononciation des mots et des phrases en anglais à travers l'histoire sur <i>YouTube</i>	+ <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPtrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 04/10/17**

**iv. Le langage**

L'histoire *mog at the zoo* suivie par les apprenants à travers la plateforme *YouTube* constitue un langage littéraire accédé par les moyens technologiques utilisés en classe. Également, les apprenants se mettent au contact avec des images, qui se présentent par la vidéo. De surcroît, le jeu de cartes des villes où les apprenants font appel à des structures grammaticales et l'exercice *grammatical* font partie d'un métalangage utilisé.

**v. La culture**

Le rituel effectué tous les matins est issu d'une culture scolaire présente dans toutes les deux écoles françaises observées. De même, le recours à la littérature à travers la vidéo est un indice dérivé de la culture d'enseignement de la langue étrangère. Malgré la présence de ces marques culturelles, il n'y a pas d'éléments culturels issus des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Finalement, manque de signes en interaction, il n'y a pas recours au transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La culture dominante est celle de l'enseignement selon laquelle les apprenants doivent suivre des règles à travers le rituel, qui s'effectue tous les matins. Manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé.

**vii. La médiation**

La médiation se manifeste par la vidéo projetée aux apprenants concernant l'histoire *mog at the zoo*. Par ailleurs, les cartes des villes constitue un outil de médiation pour que la classe fasse un jeu des questions-réponses dans la langue cible, notamment en anglais.

**viii. Les formes brèves**

Le rituel du matin et ensuite la vidéo projetée sont deux formes brèves. De plus, l'histoire *mog at the zoo* et l'exercice de la compréhension du document sont également des formes brèves. Finalement, l'exercice de production orale, les phrases *Where do you live ?, I live in ...*, le jeu de rôles à travers l'utilisation des cartes des villes distribuées aux apprenants sont des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence lexicale des apprenants se développe à travers le vocabulaire dédié aux animaux. De plus, la compétence grammaticale est développée par les exercices de compréhension de la vidéo, de la production orale et de l'exercice grammatical concernant le déterminant. Il y a aussi développement de la compétence phonologique, lorsque les apprenants suivent l'histoire sur *YouTube* et repèrent des mots issus de la vidéo. L'approche suivie pendant la leçon est plurielle puisque l'échange entre l'anglais et le français est évident. Finalement, nous constatons le développement de la compétence plurilingue à travers l'anglais et le français. Pourtant, il n'y a pas de signes de la compétence pluriculturelle et/ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

12. Observation du 04/10/17 pour le CE2-CM1 (langue enseignée : le français), École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

Le CE2 s'occupe de la création du portrait du monstre Bolt dans leurs cahiers rouges. Spécifiquement, ils le décrivent et ensuite, ils le dessinent. Par ailleurs, le CM1 écrit de la dictée à travers l'utilisation des tablettes et des casques. Une fois l'activité du monstre achevée pour les apprenants du CE2, ils écrivent également de la dictée en utilisant les tablettes.

**ii. La langue**

La langue enseignée est le français. Pourtant, le non recours à des langues étrangères ou à des langues maternelles minoritaires (de maison) ne contribuent pas au développement du *translanguaging*. Par ailleurs, l'approche suivie au cours est singulière.

**iii. Le statut des langues**

Le français demeure dominant pendant toute la séance. Manque de signes issus des langues variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments linguistiques.

**iv. Le langage**

Les tablettes et les casques sont les marques des moyens technologiques, qui se présentent pendant la séance. Par ailleurs, le dessin de *Bolt* est la preuve d'un langage

# GRILLE D'OBSERVATION 53

### GRILLE D'OBSERVATION 53

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 04/10/2017 10.45-12.00	<b>COURS :</b> CE2-CM21	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i. Des casques ii. Des tablettes iii. Le cahier rouge de la dictée iv. Des crayons
--	--	-------------------------	---------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + LTIC, ii) + LArt, iii) + I	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD : i) la culture d'enseignement (le dessin)	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	+	+Méd : i) le dessin, ii) les tablettes et les casquettes	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ FB : i) la description, ii) le dessin de Bolt, iii) la dictée, iv) les tablettes et les casquettes	+ FB : i) la description, ii) le dessin de Bolt, iii) la dictée, iv) les tablettes et les casquettes	-	

COMPÉTENCES :	+	-	+	-	
---------------	---	---	---	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex : i</b> ) la description du monstre  + <b>COOrth : i</b> ) : la dictée à travers les tablettes et les casquettes  + <b>CPr : i</b> ) la description, etc.	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 04/10/17**

artistique par lequel les apprenants illustrent leur perception du monstre *Bolt*. Enfin, des images se créent à travers la description et le dessin de *Bolt*.

**v. La culture**

Le cours porte sur la dictée et la description de *Bolt*. Le dessin du monstre constitue un élément culturel issu de la culture d'enseignement. Pourtant, il n'y a pas d'éléments culturels issus des langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison). Faute de ces signes en interaction, il n'y a pas recours au transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

Le seul indice culturel, qui se manifeste pendant la séance est le dessin. Notamment, il domine tout au long de la séance. Néanmoins, manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé.

**vii. La médiation**

Le dessin est un moyen de médiation. Ainsi, les apprenants font la description de Bolt et dessinent à côté le monstre. Enfin, les moyens technologiques par l'utilisation des casquettes et des tablettes sont outils médiateurs pour que les apprenants écrivent de la dictée d'une façon moderne.

**viii. Les formes brèves**

Au début les apprenants du CE2 décrivent et dessinent Bolt. Ainsi, la description et l'activité du dessin et Bolt sont des formes brèves. Les apprenants du CM1 écrivent de la dictée, considérée de même comme une forme brève. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie d'un tout. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La dictée écrite par le CE2 et le CM1 fait développer la compétence lexicale et la compétence orthographique des apprenants. De surcroît, la description de Bolt aboutit au développement de la compétence pragmatique. Néanmoins, il n'y a pas d'éléments de la compétence plurilingue et pluriculturelle et/ou de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

13. Observation du 05/10/17 pour le CE1-CM1 (langue enseignée : le français), École Claude Monet

### **i. Description de la séance didactique**

Le cours commence par un jeu d'équipe à la cour de l'école. La suite de la séance porte sur un débat concernant les langues. Les questions et les réponses s'enchaînent comme suit :

#### Question 1 :

« Est-ce que vous parlez d'autres langues à la maison que le français ? Comment elles s'appellent ? »

- « anglais ».
- « taki ».
- « berbère arabe ».
- « africain ».
- « arabe » (8 fois).
- « créole ».

#### Question 2 :

- « Est-ce qu'il y a des enfants qui entendent une autre langue que le français à la maison ? »

16 sur 17 apprenants répondent de manière positive.

#### Question 3 :

- « Est-ce que vous parlez une autre langue à la maison mais pas juste un petit mot, un peu plus qu'un mot ? L'enseignante cite un mot en arabe, mais elle précise qu'elle ne maîtrise pas la langue. (les apprenants éclatent de rire)

Un apprenant que sa mère et lui parlent en guinéen

- « Moi, je sais beaucoup de mots en créole. »

13 sur 17 apprenants répondent qu'ils savent parler plusieurs langues.

L'enseignante explique que la maîtrise de ces langues est un trésor qu'il faut garder.

#### Question 4 :

- « C'est quoi une langue pour vous ? »

L'enseignante ajoute des exemples de langues, comme le guinéen, l'arabe, le créole, etc.

Les apprenants trouvent la question difficile. Quelques apprenants répondent, comme suit :

# GRILLE D'OBSERVATION 54

## GRILLE D'OBSERVATION 54

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 05/10/2017 08.45-10.15	<b>COURS :</b> CE1	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i. Une activité sportive ii. Un débat sur les langues
--	--	--------------------	---------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le français	-	+ Lmm : i) plusieurs langues se présentent dans la séance	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + Lc, ii) + IÉ, iii) + Mét	-	-	
<b>CULTURE :</b>	-	-	+ cmm : i) la prière d'une apprenante dont la langue de maison est l'arabe	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) l'enseignante	+ Méd : i) l'enseignante	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ FB : i) le jeu en équipe, ii) le débat des langues,	+ FB : i) le jeu en équipe, ii) le débat des langues,	-	

COMPÉTENCES :	+	-	+	-	
---------------	---	---	---	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ CPr : i) le débat (questions et réponses), ii) des actes de parole	+ CPluriL  + CPluriC	- CPrL+●  - CPTRC+●

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 05/10/17**

- « Mon papa parle anglais à la maison et avec ses amis. »
- « Quand on parle de différentes façons. »
- « C'est quelqu'un qui parle à sa langue et il faut comprendre à sa langue. »
- « Quand tu parles mais que n'est pas pareil. S'il y avait une seule langue dans le monde ça ne serait pas rigolo, drôle ou bon, comme le français. Il serait mieux de parler plusieurs langues. »
- « Ma mère et mes sœurs parlent toujours dans une autre langue. »
- « Les gens qui parlent français ne comprennent pas les gens qui parlent anglais ou africain. »

Question 5 :

- « C'est quoi une langue étrangère ? Est-ce vous connaissez le mot « étranger » ? Qu'est-ce que ça met dans votre tête ? »
- « C'est quand on ne sait pas cette langue. »
- « Parler une langue différente que celle de sa famille. »
- « Tous parlent la même langue sauf une personne qui parle une autre. »
- « Une langue que l'on ne connaît pas et que l'on peut apprendre. »
- « Quand il y a une personne qui ne comprend rien du tout. »
- « Quand quelqu'un utilise des mots que l'on ne comprend pas. »

Question 6 :

- « À quoi ça sert de parler une autre langue ? »
- « On parle la langue que l'on connaît avec notre famille. Moi, je parle taki, mais j'utilise une autre langue en dehors de la maison. »
- « Si quelqu'un parle une langue que l'on ne comprend pas, il peut dire ce qu'il veut dans une autre langue. »
- « Si deux personnes parlent une langue différente, elles ne vont pas se comprendre, donc, une langue sert à se comprendre. Par exemple, si quelqu'un parle français et quelqu'un d'autre s'exprime dans une autre langue, il leur faut une autre pour se comprendre. »
- « Ça sert à se comprendre. »
- « Apprendre des langues à d'autres gens. »
- « Comprendre plusieurs langues. »
- « Parler avec d'autres, maîtriser l'arabe et le créole. »



- « S'il y a un monsieur dans la rue qui ne comprend pas la langue que quelqu'un d'autre utilise, ça va créer des problèmes. »
- « Bien parler avec les autres. »

Question 7 :

- « Où peut-on apprendre une langue? »
- « À la maison avec nos parents. Ils nous apprennent notre langue à nous. »
- « Dans un autre pays. »
- « Quand j'étais plus petite, je suis allée quelque part avec mon papy et mon père pour faire la prière en arabe. » Un apprenant demande ce que c'est la prière. L'enseignante répond que c'est un endroit où l'on reste tranquille.
- « Parler en arabe au cours d'arabe. » (2 fois)

Question 8 :

- « Pourquoi on parle des langues étrangères à l'école ? »
- « Pour connaître d'autres langues. »
- « Mais on connaît déjà d'autres langues. »
- « Si on apprend beaucoup de langues, on va tout mélanger. »
- « On mélange la langue que l'on apprend avec la langue de l'autre. »
- « Pour travailler. »

Question 9 :

- « Comment vous faites pour apprendre une autre langue ? »
- « Je demande à des gens, qui connaissent une autre langue. Ma maman m'a appris le taki quand j'étais petite. »
- « J'écoute l'arabe de ma mère, de ma tante. »
- C'est notre langue l'arabe, ce n'est pas ça que tu dis, ce n'est pas une langue étrangère.
- « Je prends des cours. »
- « Je voyage au Maroc, en France et en Espagne. »
- « Je ne me rappelle plus de comment. »

Question 10 :

- « Tu parles dans d'autres langues dans ta tête ? Est-ce que ça vous arrive de penser dans une autre langue pendant le cours ? »

Les apprenants deviennent bruyants et on peut entendre plusieurs réponses positives. L'enseignante précise qu'elle ne veut pas devenir indiscreète, mais qu'il serait bien de savoir quelles sont ces langues.

- « Je pense à ma langue. »
- « Je compte à ma langue. »
- « Je parle avec Éliane dans la récréation dans la même langue. »
- « Je parle beaucoup avec ma sœur. »

Question 11 :

- « Est-ce que ça vous arrive par exemple quand je vous parle français de compter dans une autre langue ? »
- « Oui ! Oui ! » (Les apprenants sont enthousiastes)
- « Moi je pense en arabe et en français. »
- « Je vous remercie pour ce travail. C'est l'heure de la récréation. »

**ii. La langue**

La langue enseignée et utilisée tout au long du cours est le français ; pourtant, comme le cours porte sur le débat autour des langues, plusieurs apprenants parlent de leurs langues sans pour autant évoquer des mots ou des expressions dans ces langues. Les apprenants sont sensibilisés concernant la pluralité linguistique et bien qu'il n'y ait pas recours à des mots et des expressions issus des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison), l'approche du cours est plurielle. La non présence de cette pluralité linguistique par des indices en interaction ne contribue pas au développement du *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

La langue dominante pendant la séance est le français. Néanmoins, sa dominance est atténuée à travers le débat des langues de maison des apprenants.

**iv. Le langage**

Le langage corporel se manifeste pendant toute la séance par l'enthousiasme des apprenants, leur peur, leur hésitation, etc. Il est certain que ce type de langage est associé aux sentiments des apprenants à travers lesquels ils créent des images émotives. Également, le débat des langues amène l'enseignante et les apprenants à l'utilisation d'un métalangage tout au long du cours.

**v. La culture**

La langue garde une place importante pendant la séance tandis que la culture possède une place inférieure. Pourtant, nous observons la présence d'un élément issu d'une culture maternelle minoritaire (de maison), quand une apprenante se réfère au moment de la prière avec son grand-père et son père. Par ailleurs, il n'y a pas de signes culturels issus des langues étrangères. La non interaction du signe, qui se présente avec un ou plusieurs autres n'aboutit pas au développement du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

Deux cultures se présentent en classe. D'une part, la culture d'enseignement par une approche avancée dont le sujet porte sur les langues maternelles des apprenants et d'autre part, la culture religieuse citée par une apprenante dont la langue de maison est l'arabe. Évidemment, le signe culturel de la prière constitue la suite de l'approche suivie par l'enseignante. Ainsi, les deux cultures se complètent. Bien que la culture maternelle de l'apprenante se présente au cours, elle n'acquiert pas une place égale à une autre culture. Également, manque de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

La médiation se manifeste par l'enseignante, qui devient médiatrice afin que les apprenants soient sensibilisés concernant leurs langues maternelles minoritaires (de maison).

**viii. Les formes brèves**

Premièrement, le jeu en équipe, qui s'effectue à la cour de l'école est une forme brève. Le débat des langues après le jeu est une autre. Toutes les questions et les réponses qui se mettent en place sont également des formes brèves. Spécifiquement, les langues et l'élément culturel de la prière manifestée pendant la séance sont également des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence pragmatique des apprenants se développe à travers plusieurs questions et réponses concernant les langues. De surcroît, le cours repose sur une approche communicative pendant laquelle les apprenants accomplissent des actes de parole.

La compétence plurilingue des apprenants est également développée, puisqu'il est certain qu'à travers la discussion effectuée en classe, les apprenants s'expriment concernant leurs langues de maison. Une apprenante cite également un élément culturel issu de sa culture maternelle. Nous confirmerions ainsi le développement partiel de la compétence pluriculturelle. Finalement, manque de signes linguistiques et culturels pluriels en interaction, la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développe pas.

14. Observation du 05/10/17 pour le CE1 (langue enseignée : le français), École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur l'étude de la langue. La classe s'occupe de la construction des phrases. Les apprenants se séparent en deux groupes : le premier s'intitule « Phrase et étiquettes » et le deuxième « Phrase-non phrase ». Entretemps, deux apprenants comptent en anglais et en arabe. La suite du cours porte sur un texte affiché dans le tableau. Les apprenants doivent trouver les erreurs du document.

**ii. La langue**

La langue porte sur l'étude du français. La langue utilisée tout au long de la séance est le français. L'utilisation de l'anglais et de l'arabe lorsque la classe s'occupe de l'exercice de la construction des phrases indique d'une part la pluralité linguistique présente pendant la séance et d'autre part l'intérêt des apprenants concernant les langues. Par conséquent, il y a recours à des éléments issus des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Par contre, l'approche suivie par l'enseignante est singulière. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments linguistiques pluriels en interaction, qui pourraient aboutir au *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

Le français demeure dominant pendant toute la leçon. Pourtant, le recours de deux apprenants à l'anglais et à l'arabe de façon spontanée atténue le statut dominant du français. Le rapport entre le français et les deux langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison) est inégal.

# GRILLE D'OBSERVATION 55

## GRILLE D'OBSERVATION 55

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 05/10/2017 10.35-12.00	<b>COURS :</b> CE1	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i. Les cahiers d'écriture ii. Des étiquettes iii. Des enveloppes iv. Des feuilles v. Des ciseaux vi. Des colles
--	--	--------------------	---------------------------------------	--

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	+ Imm : i) l'anglais, ii) l'arabe  français > anglaise, arabe	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + Mét : i) la construction des phrases	-	-	
<b>CULTURE :</b>	-	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) le texte affiché dans le tableau	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) l'exercice de construction des phrases, ii) le texte, iii)	-	

			l'exercice de correction des erreurs		
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLex</b> : i) l'exercice de la construction des phrases  + <b>CGram</b> : i) l'exercice de la construction des phrases, ii) l'exercice de correction des erreurs	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 05/10/17**



**iv. Le langage**

Lorsque la classe s'occupe de la construction des phrases, il y a du métalangage.

**v. La culture**

Le cours porte sur l'étude de la langue. En conséquence, la langue est dominante vis-à-vis de la culture, qui ne se présente pas pendant la leçon. De plus, nous constatons l'absence d'éléments culturels issus des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Manque de ces signes en interaction, il n'y a pas recours au transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

À cause de l'absence de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

Le texte affiché dans le tableau sert d'outil de médiation pour les apprenants, qui doivent trouver les erreurs. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Au début du cours, les apprenants s'occupent d'un exercice de construction des phrases. L'exercice est une forme brève, comme le texte affiché dans le tableau et l'exercice, qui porte sur la correction des erreurs du document sont des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence lexicale des apprenants se développe lorsque les apprenants s'occupent de l'exercice de la construction des phrases. Également, nous constatons le développement de la compétence grammaticale pendant l'exercice de la construction des phrases et de la corrections des erreurs à partir du texte affiché dans le tableau. Par ailleurs, l'absence d'éléments linguistiques et culturels pluriels ne contribue pas au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Finalement, il n'y a pas de signes de développement de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

15. Observation du 05/10/17 pour le CE1-CE2 (langue enseignée : le français et les maths), École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

D'un côté, le CE1 s'occupe de la dictée qu'ils écrivent dans le cahier orange et de l'autre côté, le CE2 s'occupe des calculs, des dizaines et des unités. Par la suite, le CE1 s'occupe de la poésie suivante :

« Feuille rousse, feuille folle, Tourne, tourne, tourne et vole !, Tu voltiges au vent léger

Comme un oiseau apeuré. Feuille rousse, feuille folle ! Sur le chemin de l'école,

J'ai rempli tout mon panier, Des jolies feuilles du sentier.

Feuille rousse, feuille folle ! Dans le vent qui vole, vole, J'ai cueilli pour mon cahier,

La feuille rousse qui dansait. »

L'enseignante lit la poésie de façon vivante et à la fin de la lecture, une apprenante évoque la signification du verbe « voltiger », qui signifie « bouger dans l'air ». Après, un apprenant explique que le mot « apeuré » renvoie à l'état d'avoir peur. L'enseignante commence à relire le poème de façon plus vivante. Par la suite, le CE1 fait des exercices des maths à partir du livre « Cap Maths ». <sup>197</sup> Après ces exercices, le CE1 lit des albums de jeunesse de façon silencieuse.

**ii. La langue**

La langue enseignée est le français. Puisque les niveaux se partagent, le CE1 s'occupe du français et le CE2 des maths. Il est certain constitue un langage dont l'utilisation est très importante pendant la leçon. Par ailleurs, il n'y a pas recours à des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie au cours est singulière. Finalement, l'absence d'indices pluriels en interaction ne conduit pas au développement du *translanguaging*.

---

<sup>197</sup> Cap Maths – CE2, Éditions Hatier. Ressource consultée le 04/07/21 et disponible sur : <https://capmaths.editions-hatier.fr/livre/cap-maths-ce2-ed-2017-livre-eleve-nombres-et-calculs-cahier-geometrie-3277450210182>

# GRILLE D'OBSERVATION 56

## GRILLE D'OBSERVATION 56

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 05/10/2017 14.00-15.15	<b>COURS :</b> CE1-CE2	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français et les maths	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i. Le manuel des maths pour les CE2, « Cap Maths » ii. Le cahier orange iii. Des albums de jeunesse
--	--	------------------------	---	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + LD : i) les maths, ii) + LLIT	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	-	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) la dictée, ii) les calculs des maths, iii) la poésie lue, iv) les livres de la littérature de jeunesse	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) la poésie, les livres de la littérature de jeunesse  + <b>COrth</b> : i) la dictée  + <b>CHeuristique</b> : i) maths	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPtrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 05/10/17**

**iii. Le statut des langues**

Le français est dominant pendant toute la séance. Il est certain que faute d'indices autres que le français, il n'y a pas de rapport développé parmi des signes linguistiques.

**iv. Le langage**

D'une part, le cours porte sur l'étude de la langue et d'autre part sur les maths. Ainsi, nous constatons un langage dédié aux maths et à la littérature par la petite poésie exploitée en classe et les albums de jeunesse que les apprenants lisent à la fin de la leçon.

**v. La culture**

La poésie et les albums de jeunesse se caractérisent par la présence de plusieurs éléments culturels. Pourtant, ces indices ne sont pas exploités en classe. Ainsi, nous ne confirmons pas la présence d'éléments culturels abordés pendant l'observation de ce cours. Évidemment, il n'y a pas d'éléments culturels issus des langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison). Finalement, l'absence de marques culturelles plurielles en interaction n'aboutit pas au développement du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

À cause de l'absence de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

Il n'y a pas de signes de médiation pendant le cours observé. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

La dictée au début du cours, la poésie lue, les exercices des maths et les albums de jeunesse lus en classe sont des formes brèves utilisées pendant la leçon. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence lexicale se développe, lorsque les apprenants s'occupent de la poésie lue et récitée pendant la leçon. De plus, la compétence orthographique des apprenants se développe à travers la dictée au début du cours. Les apprenants du CE2 développent leur compétence heuristique, puisqu'ils s'occupent des maths. Par ailleurs, la compétence plurilingue et pluriculturelle ne se développe pas, puisque l'approche suivie est singulière et exclut le recours à des signes linguistiques et culturels pluriels. Finalement, l'absence de ces signes en interaction n'aboutit pas au développement de la compétence pluri-translangagière.

16. Observation du 05/10/17 pour le CE1-CE2 (langue enseignée : le français), École Claude Monet

### **i. Description de la séance didactique**

Le cours débute par la prononciation des phrases en anglais, comme *show me a boy* [Montre-moi un garçon], *This is a girl* [C'est une fille], etc. La suite du cours porte sur une activité de relaxation et des calculs des maths pour le CE2. Par ailleurs, le CE1 s'occupe de l'écriture du son [-u] et des mots, comme « musique », « libellule », « jeudi », « écriture ». Avant la fin du cours, le CE1 et le CE2 évoquent leurs rêves professionnels à travers l'expression « Quand je serai grand/-e ». Les apprenants répondent qu'ils veulent devenir astronautes, *stars* de musique, footballeur professionnels à Paris Saint-Germain.

### **ii. La langue**

La langue enseignée est le français, dominant pendant toute la séance. Il y a recours à l'anglais au début du cours dans le cadre du rituel de la classe. Au contraire, il n'y a pas recours à des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche est plurielle, lorsque l'enseignante et les apprenants ont recours à l'anglais. Enfin, la non-présence d'indices linguistiques pluriels en interaction ne conduit pas au développement du *translanguaging*.

### **iii. Le statut des langues**

Le français est dominant durant la leçon. Il est certain que faute d'indices autres que le français, il n'y a pas de rapport développé parmi des signes linguistiques.



# GRILLE D'OBSERVATION 57

## GRILLE D'OBSERVATION 57

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 05/10/2017 15.45-16.45	<b>COURS :</b> CE1-CE2	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français et les maths	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i. Le manuel des maths pour les CE2, « Cap Maths » ii. Le tableau iii. Les cahiers d'écriture
--	---	------------------------	---	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le français	-	+ Létr : i) l'anglais  français > anglais	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	i) + Lc, ii) + LD : i) les maths	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CMD : i) l'équipe de Paris Saint-Germain = + Cintern = + CSup = + CL	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	-	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) le rituel en anglais, ii) les calculs des maths, iii) le son [-u], iv) l'exercice sur les métiers, etc.	-	

COMPÉTENCES :	+	-	-	-	
---------------	---	---	---	---	--

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●
	+ <b>CLex</b> : i) les mots du son [-u]  + <b>CPhon</b> : i) le son [-u]  + <b>COrth</b> : i) la dictée  + <b>Compétence maths</b>	+ <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 05/10/17**

**iv. Le langage**

D'une part, nous constatons la présence du langage spécialisé par les calculs des maths. De plus, l'exercice concernant la phonie et la graphie du son [-u], constitue du métalangage.

**v. La culture**

Les apprenants parlent de leur métier de rêve et illustrent de cette manière les perceptions stéréotypées, qui existent autour de ce sujet. Spécifiquement, les apprenants veulent devenir footballeurs, chanteurs, etc. Tous ces signes font partie d'une culture occidentale dominante. De surcroît, un apprenant cite l'équipe de football parisienne, « Paris Saint-Germain », issue de la culture française. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments culturels issus des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Finalement, il y a absence du transculturel faute de signes culturels pluriels en interaction.

**vi. Le statut des cultures**

La culture se manifeste quand les apprenants évoquent les professions de leurs rêves. Ainsi, la culture occidentale, partie d'une culture large et nationale issue de la France demeure dominante pendant la séance. À cause de l'absence de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

Les formes brèves du cours sont des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

Au début du cours, le rituel du matin par les phrases *show me a boy* [Montre-moi un garçon] et *This is a girl* [C'est une fille] en anglais est une forme brève. L'activité de relaxation, les exercices des calculs, l'exercice de phonétique concernant le son [-u] sont des formes brèves. Également, l'exercice dont le sujet porte sur les métiers préférés des apprenants à travers la phrase « Quand je serai grand/-e » est également une forme brève. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence orthographique des apprenants se développe par l'écriture de la dictée. Par ailleurs, la compétence phonologique des apprenants se développe par la graphie du son

[-u]. Également, la compétence lexicale des apprenants se développe par les mots utilisés lors de l'exercice de la prononciation du son [-u]. Les exercices des maths aident les apprenants à développer une ou plusieurs compétences concernant le langage des maths. Au début du cours, le recours à l'anglais conduit au développement de la compétence plurilingue. Néanmoins, la compétence pluriculturelle ne se développe pas. Finalement, la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développe pas.

17. Observation du 06/10/17 pour le CM1-CM2 (langue enseignée : le français),  
École Claude Monet

### **i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur l'écriture de la dictée et la géométrie. Par ailleurs, il y a des règles affichées partout dans la classe, comme la règle « Je dois obéir au professeur ». L'enseignant projette une image à cette occasion, il demande aux apprenants de la décrire. Les apprenants répondent que des étoiles, des lumières et des couleurs en forme spiralaire sont illustrées à l'image. Un apprenant ajoute que l'image porte sur une galaxie. Ensuite, la classe écrit de la dictée dans le cahier du jour. La suite du cours porte sur la géométrie, qui s'effectue à l'aide du manuel des maths. Il y a enfin un apprenant non-voyant, aidé par deux camarades de classe et un tuteur. Précisément, le tuteur aide l'apprenant à utiliser du matériel spécialisé destiné aux enfants, qui ont des troubles de vue.

### **ii. La langue**

La langue enseignée et utilisée tout au long de la séance est le français. Il n'y a pas recours à des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie dans le cours est singulière. Enfin, manque de ces signes en interaction, le *translanguaging* ne se développe pas.

### **iii. Le statut des langues**

Le français demeure dominant pendant la leçon. Il est certain que faute d'indices autres que le français, il n'y a pas de rapport développé parmi des signes linguistiques.

### **iv. Le langage**

# GRILLE D'OBSERVATION 58

## GRILLE D'OBSERVATION 58

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 06/10/2017 08.45-10.15	<b>COURS :</b> CM1-CM2	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français et la géométrie	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i. Le tableau ii. Le cahier du jour iii. Le TBI
--	--	------------------------	--	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○←→○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = + LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	ii) + LD : i) les maths, ii) +I	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CD = + CL : i) l'image sur le <i>cosmos</i>	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	+ Méd : i) l'image projetée, ii) les camarades et le tuteur de l'apprenant non-voyant	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	+ FB : i) le rituel, ii) les règles, iii) la dictée, iv) la géométrie, v)	+ FB : i) le rituel, ii) les règles, iii) la dictée, iv) la géométrie, v)	-	



		l'image sur la galaxie	l'image sur la galaxie		
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

<b>COMPÉTENCES</b>	<b>COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES</b>	<b>COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +</b>	<b>COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +● COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●</b>
	+ <b>CLex</b> : i) le champ lexical du système planétaire  + <b>Corth</b> : i) la dictée  + <b>CPr</b> : i) description de l'image de la galaxie  + <b>Cheuristique / Compétence des maths et de la géométrie</b> : i) géométrie	- <b>CPluriL</b>  - <b>CPluriC</b>	- <b>CPTrL+●</b>  - <b>CPTRC+●</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION DU 06/10/17**

Le langage se manifeste à travers des exercices de géométrie. Ainsi, il s'agit du langage spécialisé. De plus, l'image projetée par le biais du TBI contribue au développement des images chez les apprenants par rapport au système planétaire et le *cosmos*.

**v. La culture**

L'image projetée concernant le *cosmos* illustre un élément culturel issue d'une culture universelle et large. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments culturels issus des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison). Enfin, la non présence des signes linguistiques pluriels en interaction n'aboutit pas au développement du transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

La culture large dérivée du *cosmos* est le seul élément culturel, qui se manifeste pendant la séance. À cause de l'absence de signes issus des cultures variées, il n'y a pas de statut établi ou de rapport développé parmi des éléments culturels.

**vii. La médiation**

La médiation se manifeste par les deux apprenants de la classe et le tuteur spécialisé de l'apprenant non-voyant. De plus, l'image projetée est également un outil de médiation. Les formes brèves sont également des outils de médiation.

**viii. Les formes brèves**

La dictée et les exercices de géométrie sont des formes brèves de la leçon. De surcroît, l'image projetée concernant le *cosmos* et les règles affichées partout en classe sont également des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence lexicale et orthographique des apprenants se développent par la dictée et le champ lexical du système planétaire. Par ailleurs, la compétence pragmatique se développe par la description de l'image concernant les étoiles et la galaxie. Enfin, les apprenants développent la compétence heuristique et encore d'autres compétence propres à la géométrie. Enfin, la compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle ne se développent pas.

18. Observation du 06/10/17 pour le CM1-CM2 (langue enseignée : le français), École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

Le cours porte sur le conseil de classe et la grammaire. Spécifiquement, les apprenants s'occupent d'un exercice grammatical où ils transforment les phrases à la négation. Ainsi, un exemple de phrase est le suivant : « Les fruits ne pourrissent pas sur les arbres. »

**ii. La langue**

La langue enseignée et utilisée est le français. Il n'y a pas recours à des langues étrangères et/ou des langues maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie est singulière. Par ailleurs, l'absence de ces signes en interaction, n'amène pas au développement du *translanguaging*.

**iii. Le statut des langues**

Le français est dominant tout au long du cours. faute d'indices autres que le français, il n'y a pas de rapport développé parmi des signes linguistiques.

**iv. Le langage**

Il y a du métalangage lorsque les apprenants travaillent sur la grammaire, précisément à la négation.

**v. La culture**

Le conseil de classe constitue un élément culturel d'importance majeure pour l'école française. Ainsi, les apprenants et l'enseignant se débattent, échangent des avis et répondent à des questions posées. Par ailleurs, Il n'y a pas d'éléments culturels issus des langues étrangères et/ou maternelles minoritaires (de maison). Finalement, il n'y a pas recours au transculturel.

**vi. Le statut des cultures**

# GRILLE D'OBSERVATION 59

## GRILLE D'OBSERVATION 59

<b>ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE :</b> École Primaire Claude Monet	<b>DATE / HEURE :</b> 06/10/2017 10.45-12.00	<b>COURS :</b> CM1-CM2	<b>LANGUE ENSEIGNÉE :</b> le français	<b>MANUEL UTILISÉ - AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :</b> i. Le tableau ii. Le cahier de grammaire
--	--	------------------------	---------------------------------------	---

**TABLEAU 1**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori-	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ○← →○	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
<b>LANGUE :</b>	+ LMD = + LSC = LÉ  le français	-	-	-	
<b>LANGAGE :</b>	-	+ Mét : i) l'exercice sur la négation	-	-	
<b>CULTURE :</b>	+ CMD : i) le conseil de classe	-	-	-	
<b>MÉDIATION :</b>	-	-	-	-	
<b>FORMES BRÈVES :</b>	-	-	+ FB : i) le conseil de classe, ii) l'exercice sur la négation	-	
<b>COMPÉTENCES :</b>	+	-	-	-	

**TABLEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +●  COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE
	<p>CPr : i) le conseil de classe</p> <p>+ CGram : i) la négation des phrases</p>	-	<p>- CPrL+●</p> <p>- CPTRC+●</p>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION DU 06/10/17**



Le conseil de classe contribue à l'établissement d'une culture démocratique, de paix qui amène à des relations moins inégales.

**vii. La médiation**

Il n'y a pas d'éléments de médiation observés pendant le cours.

**viii. Les formes brèves**

Le début du cours commence par le conseil de classe et est suivi par l'exercice de grammaire sur la négation qui est une forme brève. Cette forme brève est en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et fait partie du cours. Également, elle contribue à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**ix. Les compétences**

La compétence grammaticale se développe au moment où les apprenants font l'exercice sur la négation. À la première partie de la séance, les apprenants développent leur compétence pragmatique, comme des schémas d'interaction dominant pendant le conseil de classe. Par ailleurs, il n'y a pas d'éléments de la compétence plurilingue et pluriculturelle, de la compétence pluri-translangagière et/ou de la pluri-transculturelle.

-----

La première période de la recherche est achevée après des observations des classes effectuées dans deux écoles primaires à Athènes et en France. Dans ce contexte, nous avons repéré une trace de *translanguaging* et un indice de transculturel. Ainsi, puisque le développement du translanguaging ne se développe pas en classe, nous allons aborder une deuxième période de recherche qui s'effectuera par des observations des classes et de la recherche-en action uniquement en France.

## 2. L'Analyse Qualitative de la Recherche-Action – Période 2

### 2.1. Interprétation et analyse des données, École Alfred de Musset

#### 1. Observation du 04/04/18 pour le CM1-CM2 (langue enseignée : l'anglais), École Alfred de Musset

##### i. Description de la séance didactique

G.L.G. fait la lecture de l'album « *Chez nous* ». Entretemps, les illustrations semblent impressionner les apprenants. Ils précisent qu'il s'agit d'un livre concernant les habitations en France, des maisons sous l'eau et des logements situés ailleurs. De plus, l'image où une Française tient un bâton et un Atlante un trident attirent l'attention des apprenants. Les apprenants consultent le dictionnaire pour trouver la définition du mot « hampe », synonyme du bâton. Par ailleurs, plusieurs illustrations, comme celle de la maison dans une tasse fait partie de l'imaginaire, constat que les apprenants évoquent. Les apprenants comparent le bâton et le trident comme symboles des Français et des Atlantes. Une apprenante compare le livre « Sept milliards de visages<sup>198</sup> » au livre « *Chez nous* ».

G.L.G. pose des questions suite à la fiche pédagogique proposée. Les questions et les réponses s'enchaînent comme suit :

Question 1 : « Et toi ? Où vis-tu ? »

Les apprenants répondent : i) à la maison, ii) à la campagne, iii) dans une maison à Écouflant, iv) à Monplaisir, v) dans une maison à Monplaisir et dans une ville en Algérie, vi) dans un appartement à Monplaisir, vii) dans une maison, viii) à Écouflant, ix) à Angers, x) devant l'école, xi) chez mon père à Trélazé et chez ma mère à Saint-Serge, xii) à Écouflant, xiii) à côté de l'école, xiv) dans une maison, xv) devant l'école, etc.

Question 2 : « Est-ce que vous avez vécu dans d'autres maisons en France ou ailleurs ? »

Les apprenants répondent : i) en Bulgarie, ii) à Angers, à Bordeaux, en Suisse, en Allemagne, aux Etats-Unis, au Maroc, en Égypte, iii) au Maroc, iv) à Marseille, à Toulouse, à Montpellier, en Espagne, v) à Tanger, en Espagne, vi) en Tunisie, à Mistral, à Paris, à Barcelone, vii) au Canada, viii) en Turquie, à Sofia, en Allemagne, à Strasbourg, ix) en

---

<sup>198</sup> Spier, P. (2009). *Sept milliards de visages*.

# GRILLE D'OBSERVATION 1

## GRILLE 1

ÉCOLE : École Primaire Alfred de Musset	DATE / HEURE : 04/04/18 / 09.00-10.30	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : CM1-CM2 / l'anglais
---	---------------------------------------	---

<b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+)</b> : + PluriL, -PluriC <b>APPROCHES TRANSPURIELLES (AT+●)</b> : + TL É, + TRC	<b>MÉDIATION</b> : i) la carte, ii) les dessins, iii) les dessins dans les productions écrites, iv) la F.B. <i>Chez nous</i> , v) le dictionnaire.	<b>FORMES BRÈVES DE LITTÉRATURE</b> : + <i>Chez nous</i> <b>FORMES BRÈVES</b> : i) la démarche de la leçon, ii) les exercices de P.O. et P.É., iii) des actions de translanguager à l'écrit, iv) <b>TL●</b>
--	--	--

TRANSLANGUAGING TL ●	ACTANTS Enseignant - Apprenant	ESPACE TL● Vacuum - Non Vacuum	TEMPS Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TrL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS), ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É) LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPURIELLES	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
<b>+ TL ● :</b> i) « Un jour, une fille s'appelant Bafa Boutaya était une super-héros s'appelant <i>Wonder woman</i> ... 20 ans après, <i>Wonder woman</i> est devenue la célébrité et elle a sauvé en tout 1200 vies et 987 fois le monde.»  ii) « Quand j'étais bébé, j'étais un <i>kinder countri</i> ... »  iii) etc.	i) L'enseignante mobilise les apprenants, ii) Les apprenants produisent du translanguager et du transculturel.	i) NV à l'écrit ii) V à l'oral	i) L'incitation des apprenants à utiliser plusieurs langues,  ii) la non-timidité à l'écrit.	i) + <b>LMD</b> : i) le français  ii) + <b>Imm</b> : i) l'arabe, ii) le swahili, iii) l'espagnol, iv) le breton  iii) + <b>Létr</b> : i) l'anglais  iv) + <b>LMD</b> = + <b>Imm</b> (écrit)  v) + <b>LMD</b> > <b>Imm</b> > <b>Létr</b> (oral)	+ <b>CP</b>  + <b>É</b>  + <b>L</b>	i) Exercice : i) productions écrite et orale  ii) Stratégie	i) Les apprenants sont incités à parler et à écrire dans plusieurs langues.  ii) Les apprenants sont timides lorsqu'ils doivent s'exprimer à l'oral à travers l'emploi de plusieurs langues.	i) + <b>CPTL +●</b> : écrit ii) - <b>CPTL +●</b> : oral iii) - <b>CPTRC +●</b> : oral iv) + <b>CPTRC +●</b> : écrit

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 04/04/18**

Bretagne, à Écouflant, au Luxembourg, à Paris, à Nantes, x) à Perpignan, xi) à Madrid, à Marrakech, en Amérique Latine, xii) à Lille, en Macédoine, en Argentine, au Québec et je ne sais plus où, xiii) dans la région de la Maine et Loire, xiv) à Bordeaux et en Espagne, 15) à Tanger, en Tunisie, xv) à Casablanca, etc. G.L.G. ajoute qu'elle a aussi connu une autre maison à New York.

Question 3 : « Est-ce qu'il y a des différences entre les maisons en France et les autres maisons ? »

Une apprenante cite l'exemple des maisons africaines en paille et elle explique qu'elles sont plus petites qu'en France. G.L.G. dessine en même temps – d'après la description de l'apprenante – une maison en paille, assez petite. Un apprenant décrit le style et l'architecture des tours de la métropole. Une apprenante compare les maisons en France à celles de Luxembourg. Une autre évoque les différences entre les maisons en France et les maisons en Espagne.

Question 4 : Est-ce que vous aimeriez vivre ailleurs, où et pourquoi ? »

Les apprenants sont favorables. Précisément, ils répondent : i) en Espagne parce qu'il fait chaud, ii) en Tunisie parce que c'est mon pays et il fait chaud et il y a des restaurants, iii) au Luxembourg parce que chaque fois que j'y vais, cela me plaît énormément, iv) en Italie parce qu'il fait beau, v) au Portugal, vi) En Algérie parce que c'est mon pays d'origine et parce que de dix euros, on est riche là-bas, vii) en Espagne.

Question 5 : « Est-ce que vous savez le nom du mot « maison » en anglais ? »

Des apprenants répondent que c'est *house*. L'enseignante leur demande s'ils peuvent produire les noms du mot « maison » dans d'autres langues. Une apprenante répond que c'est *haima*<sup>199</sup> en arabe, *casa* en espagnol, *dar* au marocain, *ti* en breton, *nyumba* en swahili.

Question 6 : « Est-ce que vous savez les noms de maisons, des habitats où vos parents ont vécu, même avec vous ? »

Une apprenante cite l'exemple des habitations spécialement construites pendant la 2<sup>de</sup> Guerre Mondiale. Un apprenant se réfère à un camion, un habitat roulant où son père avait habité. Une apprenante parle de sa maison en Algérie. Un apprenant explique qu'il habite en caravane. Des maisons en Angleterre, des maisons au bord de la mer, des appartements aux Pays de la Loire font parties des réponses des apprenants.

---

<sup>199</sup> Définition consultée le 05/08/21 et disponible sur : i) <https://elmundoarabe.org/jaima/> et ii) <https://forum.wordreference.com/threads/jaima-haima.308491/>

Après la récréation, l'enseignante demande aux apprenants de rédiger une courte histoire selon la phrase suivante : « Avez-vous connu beaucoup de *houses* ? ». Quand les apprenants écoutent cette phrase, se montrent surpris. Un apprenant confond le mot *house* avec le mot *mouse*. G.L.G. montre la différence entre le mot *houses* et *mouse* par une photo. Les apprenants continuent de poser des questions concernant la consigne de l'exercice. Ainsi, G.L.G. la modifie par « Mes langues ». Après la fin de la lecture, les apprenants lisent les histoires à voix haute et nous montrent les dessins créés à côté de l'histoire. Les apprenants rient, applaudissent, bougent.

## ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles

### i. La langue

La langue utilisée pendant la séance est le français. Les apprenants ont également recours à des langues considérées comme maternelles minoritaires (de maison) et des langues étrangères. Les mots *nyumba*, *dar*, etc. sont des marques dérivées de la pluralité linguistique, qui caractérise le profil linguistique des apprenants de la classe. Il est certain que le développement de cette approche plurielle s'est effectuée grâce à l'incitation de l'enseignante aux apprenants. Spécifiquement, il s'agit d'un éveil aux langues maternelles des apprenants. Par contre, ces signes linguistiques n'interagissant pas, il n'y a pas d'indices de développement des approches transplurielles à l'oral.

### iii. Le statut des langues

Le français est dominant pendant toute la séance. Il est néanmoins affaibli par le recours à plusieurs langues, qui dérivent des langues maternelles minoritaires (de maison) des apprenants. De l'autre côté, l'absence du *translanguaging* et/ou du transculturel conduit à la construction d'une relation inégale parmi ces langues.

### ii. La culture

Des éléments culturels concernant la thématique de « la maison » envahissent le cours. Des indices de l'approche interculturelle sont évidents, lorsque les apprenants comparent l'image d'une Française à l'image d'un Atlante. Les exemples des maisons issus des pays d'origine des apprenants renforcent la présence des marques culturelles maternelles minoritaires (de maison), mélangées à la culture dominante, considérée également comme une



culture nationale et large à travers les maisons françaises. En conséquence, l'interaction des signes d'une part dominants et d'autre part minoritaires conduisent au développement du transculturel.

**iv. Le statut des cultures**

La séance se caractérise par une pluralité d'indices culturels en interaction, preuve de l'atténuation de la culture dominante, nationale et large. De plus, la création d'une relation égale parmi ces signes est évidente.

**v. La médiation**

L'histoire *Chez nous* utilisée tout au long de la séance est un outil de médiation. L'utilisation du dictionnaire par les apprenants constitue également un outil de médiation afin que les apprenants trouvent la signification du mot « la hampe ». D'une part, les dessins de l'enseignante dans le tableau et d'autre part les dessins, les symboles et les cœurs que les apprenants dessinent lorsqu'ils écrivent l'histoire sont des moyens de médiation. Il est particulièrement intéressant comment le dessin peut indiquer le lien que les apprenants ont tissé avec leur pays d'origine. De plus, pendant la lecture des petites histoires les apprenants transforment leurs voix et font des gestes et des expressions avec leur corps. Ce type de langage corporel est révélateur des sentiments que les apprenants expriment par rapport à leurs souvenirs, leurs expériences, leurs origines, etc.

**vi. Les formes brèves**

L'utilisation de l'album *Chez nous* est une forme brève de littérature. Les illustrations de l'album sont également des formes brèves. De surcroît, la rédaction de la petite histoire, sous le titre : « Avez-vous connu beaucoup de *houses* ? », modifié par l'enseignante, mais gardé par plusieurs apprenants est également une forme brève. Le titre de l'exercice est une autre. Les productions écrites des apprenants et les actions de *translanguaging* qui sont effectuées par les apprenants lorsqu'ils écrivent l'histoire, constituent des formes brèves de production du *translanguaging* à l'écrit.

Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

vii. Le *translanguaging***TL. forme brève orale**

Les apprenants ont été incités à utiliser des mots issus des différentes langues en association avec le sujet de la maison. Suivant l'approche et la stratégie de l'enseignante, les apprenants se sont sentis à l'aise et ont ainsi cité des mots dérivés de leurs langues maternelles minoritaires (de maison). Ces signes font néanmoins partie des systèmes linguistiques séparés, marque de l'absence du *translanguaging*. Par ailleurs, la timidité éprouvée par les apprenants évidente tout au long de la leçon a joué un rôle important concernant le non développement du *translanguaging* à l'oral. En conséquence, la relation établie parmi les langues utilisées à l'oral demeure inégale.

**TL. forme brève écrite**

Les apprenants se sont possiblement sentis plus libres à l'écrit qu'à l'oral. Ils ont ainsi construit des phrases, comme suit : i) « Un jour, une fille s'appelant Bafa Boutaya était une super-héros s'appelant *Wonder woman* ... 20 ans après, *Wonder woman* est devenue la célébrité et elle a sauvé en tout 1200 vies et 987 fois le monde.», ii) « Quand j'étais bébé, j'étais un *kinder counci*... » ; iii) « Oui, je suis aller dans une de gimove et dans une houses de chat à Toulouse, dans une houses de princesse ... ».

Le développement du *translanguaging* s'est effectué à travers l'interaction du français, de l'anglais et de l'allemand, des langues enseignées et apprises à l'école. Les apprenants ont ainsi inclus des mots dans leurs phrases pour mettre l'accent sur la valeur culturelle et/ou émotive que ces mots symbolisaient. La présence du français dans ces phrases indique sa valeur dominante, pourtant atténuée par le recours à l'anglais et l'allemand. Dans l'optique de la hiérarchisation des langues, le français, l'anglais et l'allemand constituent des langues répandues, considérées comme supérieures, plus utilisées, etc. De ce point de vue, le *translanguaging* développé pendant la leçon constitue une forme écrite plus affaiblie, une forme brève que nous appelons limitée, puisque le *translanguaging* n'est pas composé des signes linguistiques dominants et minoritaires (de maison). La relation parmi ces langues est ainsi presque égale, néanmoins indique la dominance du français et la supériorité des langues occidentales.

**TL ● FORMES BRÈVES  
ÉCRITES**

Boutaya  
Safa

Wednesday 4<sup>th</sup> April 2018  
Mercredi 4 avril 2018

Mes langues.

Et vous, avez vous connu, beaucoup de houses?

Un jour une fille s'appelant Safa Boutaya  
était une super héris s'appellant Wonder  
Woman, elle avait parcourut énormément de  
villes et pays puis des maisons comme:

Alger: villa / Oran: Hôtel <sup>\*\*\*</sup> 3 étoiles / El millia:  
villa / Tijel: maison / Kretia: maison /  
Tebouane: appartement / Tunis: bateau /

Quebec: villa / maison <sup>grande</sup> // Madrid: Hôtel <sup>\*\*\*</sup> 4 étoiles  
Suisse: maison <sup>†</sup>, En suite suite ...

Dans tous ses maison villa, appartement,  
hôtel, bateau il ya toujours un repère  
secret ou elle apprenait de nouvelle technique

et apprendre de nouveau <sup>avoir</sup> pourvoir ...

10 ans après...

à 20 ans, Wonder Woman est devenue

The celebrité elle à sauver en tout

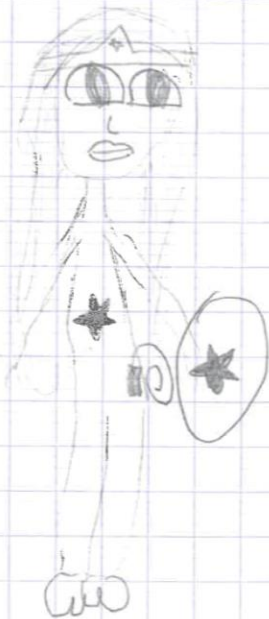
1200 vie et <sup>plus</sup> personnes et 937 fois le monde.

Safa boutaya

10 ans



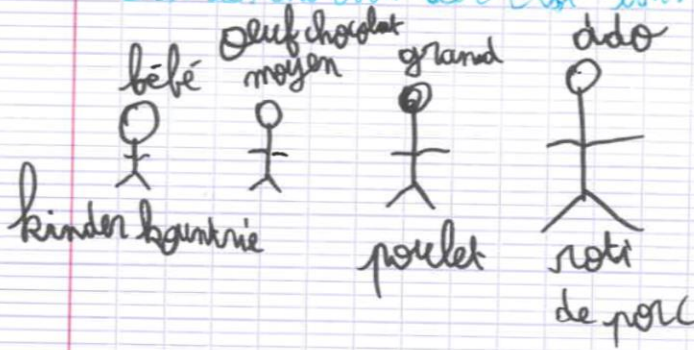
20 ans



Marius  
Fuchs

Mes bonjours

quand j'étais bébé j'étais un kinder Coontri  
ensuite après 5 ans je suis devenue un elf en  
chocolat est à mes 12 ans étaien un poulet  
ma maison était une maison en forme de  
bonbon elle était magique car quand je mangait  
un bout de la maison elle se reconstruisait ah c'est  
maintenant je suis ~~une~~ en roti <sup>porc</sup> est mais  
parent comme mon papa est un être bonnie  
est ma maman une demeurie est ma chambre  
c'est un smakers ah est mon chocolat préféré  
c'est les chocolon car c'est bon.



Mais langues

Perle  
Lhérian

Et vous, avez-vous connu beaucoup de houses?

Oui, je suis, aller dans une <sup>houses</sup> maison de gimove et dans

une <sup>houses</sup> maison de chat à toulouse. Je suis aller dans une  
houses de ~~princesse~~ princesse. A Marseille, je suis  
aller dans une houses avec des footbaleur.

■ en têt

MANON  
~~MANON~~  
Barbier Mes langes  
Hstoir Hstoir

Oui!!! on va visiter des houses=Maison  
Est ce que ils va en avoir en sucte? ou en  
chocola (haha!) en sucre d'orge (hobobd) en  
~~BOMB~~ BOMBON!!! Et en patte??? Bon on va y a lez  
Moi Manon Barbier y'aimerai 2 chose estre une  
aventurier ou aitre une sirain pour voir  
les maison sou l'eau!

Fin de l'histoire

---




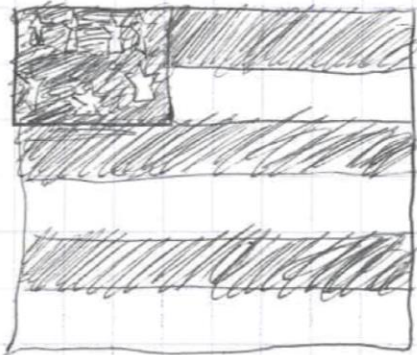
The illustrations include a chocolate bar with 'chocola' written on it, a mermaid with 'Moi' above her, and a flag with stars and stripes.




Boya  
Mail

## Mes langues

Mais j'en ai connu beaucoup de {maison s'elle de  
mon père s'elle de ma mère et aussi } Tous  
s'elle de ma grand mère {paternelle, papa  
et bientôt dans le département } maternelle, maman  
(29)  en Bretagne à Lorient à 4100 dixi. j'aime s'et  
t'andrait quand je vais me lever il y auras la mer  
et juste enbas de l'appartement {primaire  
et le collège à 400 m s'est } maternelle  
géniale. **FIN**



↑  
Bretagne 

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE LA  
GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION DU 04/04/18**

### **viii. Le transculturel**

La culture joue un rôle important pendant la séance. La pluralité des signes culturels se manifeste par les types de maisons qui apparaissent à travers la forme brève littéraire *Chez nous*. De même, l'interculturel évident pendant la leçon renforce la présence de la pluralité culturelle. Par ailleurs, l'interaction et le mélange des plusieurs signes culturels maternels dominants et maternels minoritaires constitue une approche, qui met au centre du cours le transculturel en tissant un lien égal ou presque égal parmi tous ces indices.

### **ix. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**

Spécifiquement, pour ce qui est de la pluralité linguistique et culturelle, nous observons le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle par la mise en place de plusieurs signes linguistiques, culturels et interculturels présentés séparément et pas dans le cadre d'un tout harmonieux. Dans cette partie, nous mettons au centre des compétences, la compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle. Ainsi, ce type de compétence se développe tant à l'écrit qu'à l'oral. Précisément, les apprenants font des actions de *translanguaging* à l'écrit. Ils écrivent en faisant interagir plusieurs signes des langues issus des langues enseignées à l'école, comme le français, l'anglais et l'allemand. Également, ces signes translinguistiques ou de *translanguaging* ont une valeur culturelle qui leur accorde le rôle du transculturel. Finalement, lors de la leçon, cette compétence constitue un ensemble de formes brèves de production du sens à l'écrit dans plusieurs langues associées à des indices culturels.

2. Observation du 06/04/18 pour le CE2-CM1 (langue enseignée : le français), École Alfred de Musset

#### **i. Description de la séance didactique**

Nombreuses classes sont regroupées au cours, qui s'adresse néanmoins au CE2-CM1.

La Conseillère pédagogique, responsable pour l'enseignement des langues étrangères au Rectorat du Maine et Loire suit également le cours. L'enseignante fait ensuite la lecture de la forme brève de littérature *Madlenka*. Entretemps, les apprenants interrompent l'enseignante et posent des questions concernant l'origine de *Madlenka*. Un apprenant demande si elle est turque. Lorsque l'enseignante lit les phrases issues de l'album dans plusieurs langues, comme en allemand par la phrase *Guten tag*, les apprenants répondent *Guten tag* aussi. Il est évident

## **GRILLE D'OBSERVATION 2**

## GRILLE 2

ÉCOLE : École Primaire Alfred de Musset	DATE / HEURE : : 06/04/2018 / 14.00-15.15	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : CE2-CM1 / le français
---	---	---

<b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+)</b> : + PluriL, + PluriC <b>APPROCHES TRANSPURIELLES (AT+●)</b> : + TrL O, + TRC O	<b>MÉDIATION</b> : i) l'album je jeunesse <i>Madlenka</i> , ii) les illustrations du livre, iii) l'enseignante, iv) les chansons chantées par les apprenants	<b>FORMES BRÈVES</b> : + <i>Madlenka</i> <b>FORMES BRÈVES</b> : i) la démarche de la leçon, ii) l'exercice de P.O., iii) des actions de translangager à l'oral, iv) TrL●
--	--	---

TRANSLANGUAGIN G  TL ●	ACTANTS Enseignant  -  apprenant	ESPACE TL●  Vacuum  -  Non Vacuum	TEMPS  Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS),  ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É)  LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPURIELLES	COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI- TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
+ TL ● :  i) « le <i>bled</i> est <i>mahors</i> »  ii) la chanson de T. en roumain et sa traduction en français	i) L'enseignante mobilise les apprenants,  ii) Les apprenants produisent du translangager.	i) NV à l'oral  ii) V à l'écrit	i) L'utilisation du mot <i>bled</i> rend les apprenants heureux et nostalgiques.  ii) Les apprenants se sentent libres à s'exprimer suite à l'utilisation du mot <i>bled</i> .	i) + LMD = +  <b>lmm</b>  (oral)	+ CP  + O  + H	+ EXERCICE  + STRATÉGIE	i) L'enseignante crée une ambiance chaleureuse pour ce qui est de l'utilisation d'autres langues.  ii) Le mot <i>bled</i> est un mot de grande valeur émotive et culturelle pour les apprenants qui se délibèrent lorsqu'ils l'entendent.	i) + CPTL +● : oral  ii) - CPTL +● : écrit  iii) + CPTRC +● : oral  iv) - CPTRL +● : écrit

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 06/04/18**

que pendant la lecture, les apprenants rient et sont surpris à l'écoute des mots qu'ils ne reconnaissent pas, comme « rhinocéros ».

Après la lecture, l'enseignante pose des questions de compréhension aux apprenants. Les questions et les réponses s'enchaînent, comme suit :

Question 1 : « Sur quoi porte l'histoire ? »

Les apprenants répondent que le livre parle d'une fille qui a perdu sa dent, d'autres clament qu'il parle d'une fille qui a fait le tour du monde pour annoncer que sa dent bouge.

Question 2 : « Est-ce que vous pensez que *Madlenka* a fait le tour du monde ? »

Quelques apprenants répondent qu'elle a fait le tour de plusieurs pays. Une apprenante ajoute qu'elle a fait le tour d'Égypte et une autre le tour de New York. Après une seconde lecture du début de l'histoire, les apprenants pensent que *Madlenka* habite dans le monde. D'autres soutiennent qu'elle habite aux Etats-Unis puisqu'elle parle en anglais et dit *hello* ! Plusieurs mots et phrases en anglais sont produites à l'oral, comme *Hello ! What's your name ?* D'après les apprenants *Madlenka* ne parle pas en français, mais elle parle un peu l'allemand puisqu'elle utilise la phrase *guten tag*. Ensuite, un débat commence autour des langues et des origines. Les apprenants se demandent si *Madlenka* est anglais ou américaine. Un apprenant ne comprend pas pourquoi un Français dirait *hello* au lieu de dire bonjour. Ses camarades de classe lui répondent que malgré leur origine arabe et turque, ils ont appris l'orthographe, la ponctuation et la conjugaison du français.

À cette occasion, l'enseignante demande si les apprenants peuvent produire la phrase « une dent qui bouge » en arabe. Un apprenant répond *alsini almutaharika*. Une apprenante dit « bonjour » en arabe. Puis, plusieurs apprenants confirment qu'ils parlent en turc, en tunisien et en algérien. L'enseignante demande à un apprenant qui maîtrise le breton s'il peut produire cette phrase dans cette langue régionale. Un de ses camarades se moque de lui. T., l'apprenant dont la langue de maison est le roumain produit la phrase dans sa langue, comme suit : *un dinte în mişcar*. Après, la même phrase est produite en arabe berbère. Des apprenants chantent l'alphabet en arabe. L'enseignante leur demande s'ils parlent en français à la maison. Les avis se partagent. Beaucoup d'apprenants hésitent à répondre.

Par la suite, les apprenants continuent de produire des mots dans d'autres langues, comme en italien, en arabe, en marocain, en turc, en algérien, etc. Ainsi, des mots comme *buonjorno*, *salamalekoum* (les apprenants rient), *hello*, *boté* (les apprenants rient), *merhaba* sont produits. Entretemps, l'enseignante salue les apprenants en allemand et tous ensemble crient *guten tag* ! Les apprenants se sentent à l'aise et disent qu'ils parlent arabe, français, turc à la maison. T. dit qu'il parle en roumain et dans une autre langue quand il se trouve à la

maison. Un de ses camarades lui réplique qu'il parle en gitan. Les apprenants rient. Par ailleurs, un apprenant confirme qu'il parle en arabe à la maison jusqu'à mercredi parce que ses grands-parents gardent une tradition religieuse. Il explique qu'ils chantent des chansons arabes issues de la religion *sora*. Un de ses camarades de classe l'interrompt pour lui dire qu'il ne faut pas parler de la religion à l'école. L'apprenant énervé continue de répéter qu'il parle l'arabe et utilise le mot *schoein*<sup>200</sup> lorsqu'il s'exprime. Les apprenants sont surpris et rient. Une apprenante déclare qu'elle parle un peu en russe. La CDP intervient pour dire qu'elle parle en français et plusieurs langues, comme l'anglais, l'allemand, le breton. Les apprenants prononcent des mots dans ces langues.

Question 3 : « *Madlenka* va au *bled* ». « C'est où votre *bled* ? »

Les apprenants d'origine arabe, surpris et heureux, s'écrient « Vive le *bled* ! Vive le *bled* ! ». Un apprenant déclare que son *bled* se trouve en Tunisie. Beaucoup d'apprenants répondent quel leur *bled* se situe dans la ville où leurs parents ont été nés, en Tunisie, à la maison de *Bourguiba*. Une discussion poursuit en arabe. Un apprenant ajoute que son *bled* est au Maroc et il prononce la phrase « le *bled* est *mahors*<sup>201</sup> ». Entretemps, un apprenant chante dans une autre langue, possiblement en arabe. T. se lève et chante en roumain en faisant aussi des gestes. Ses camarades de classe l'applaudissent. Après, il explique que sa chanson concernait le pirate *James* et il traduit la chanson.

Question 4 : « Je vous lis la consigne de la dernière activité. *Eleni* vient d'*Athina* et elle parle *Ellinika*. Marc parle *English*. Et vous ? »

Les apprenants surpris, rient et essayent de répéter les mots inconnus. L'enseignante répète la consigne et ajoute également un exemple : *Marc comes from London* et *Xavier* vient de *Gallia*. Et vous ? Un apprenant répond qu'il s'appelle M. et qu'il parle arabe puisque son origine est tunisienne. Une apprenante ajoute qu'elle parle turc. Un autre s'appelle A. et parle tunisien. Un apprenant dit qu'il est d'origine algérienne et qu'il parle algérien. T. explique qu'il vient de la Roumanie et qu'il parle toutes les langues à la maison, le français, le roumain, le tunisien et l'arabe. Avant la fin de la séance, W. chante une chanson en arabe que ses camarades de classe répètent aussi. L'enseignante est surprise.

## ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles

### i. La langue

<sup>200</sup> 45 :17 de l'enregistrement du cours.

<sup>201</sup> L'apprenant prononce le mot *mahor* ou *mejor*.



Les langues utilisées pendant la lecture de l'album de jeunesse *Madlenka* sont le français, l'anglais, l'italien, l'allemand, l'espagnol, le hindi, le tibétain, etc. Tout au long du cours, les apprenants ont recours à leurs langues de maison. T. a appris le français bien que pendant la période de l'enquête, il ne le maîtrisait pas. Sa chanson en roumain et sa traduction en français constitue un acte de *translanguaging*. Par ailleurs, le français est présent en même temps que les langues maternelles minoritaires (de maison) sont utilisées. Il y a ainsi un statut des langues égal, quand les apprenants font du *translanguaging* ou presque égal, comme les apprenants dont la langue maternelle est le français ne comprennent pas les mots et/ou les phrases que leurs camarades de classe produisent. Une inversion des rôles est évidente, puisque les apprenants dont la langue de maison est le français se mettent à la place de ceux dont la langue maternelle est autre que le français. L'approche suivie tout au long de la séance est plurielle, lorsque les apprenants utilisent des mots dans leurs langues, comme *merhaba* et deviennent transplurielles, quand les apprenants produisent des phrases, qui résultent de l'interaction de leurs langues de maison et du français.

## ii. La culture

D'une part, il y a des éléments culturels issus de la lecture de l'album de jeunesse faisant partie de la culture nationale dominante, comme la baguette, les madeleines, etc. et pluriculturels, comme la pizza, la Tour de Pise, les dragons, le riz, etc. D'autre part, des signes des cultures maternelles minoritaires (de maison), comme le *bled* sont valorisés et possèdent une place importante. De plus, les apprenants chantent dans leurs langues de maison. Les approches sont plurielles, lorsque les apprenants se réfèrent à des éléments issus de leurs cultures et deviennent transplurielles, quand ces éléments interagissent avec des signes culturels issus des langues étrangères ou de la langue dominante. Ceci est évident quand T. chante dans sa langue de maison et traduit aussi la chanson du pirate *James* en français.

## iii. La médiation

Il y a des signes de médiation pendant toute la séance observée. L'album de jeunesse *Madlenka* sert d'outil de médiation à travers les mots dans plusieurs langues qui s'entendent pendant sa lecture, les illustrations concernant plusieurs éléments culturels, qui sont représentés. Par ailleurs, l'enseignante à travers la démarche qu'elle propose, les activités, etc. guide les apprenants à ce qu'ils se sensibilisent, se mobilisent et s'expriment dans plusieurs langues. L'enseignante fonctionne par conséquent comme médiatrice.

**iv. Les formes brèves**

L'album de jeunesse *Madlenka* est une forme brève de littérature. Il est composé des illustrations accompagnées d'une ou deux phrases par page, qui sont des formes brèves de l'album. Entretemps, les apprenants chantent des chansons dans leurs langues de maison qui sont de même des formes brèves.

Également, les actions de *translanguaging* sont des formes brèves de production du sens à l'oral, puisqu'elles sont en **liaison temporelle** avec les **étapes didactiques** de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des **objectifs** de la séance.

**v. Le *translanguaging***

**TL. forme brève orale**

L'enseignante mobilise les apprenants à travers une approche d'éveil aux langues. Ainsi, les apprenants citent des mots dans leurs langues de maison ou dans des langues étrangères, comme *Salam aleykoum*. Les apprenants se sentent libres et s'expriment dans plusieurs langues. Ils font également des actions de *translanguaging* premièrement à travers la réception dans une langue et la production dans une autre, comme dans le cas de T., qui a chanté en roumain et a traduit la chanson en français. Par la suite, une autre action de *translanguaging* s'effectue à travers la formation des phrases avec des signes des langues pluriels, à savoir du français et de l'arabe. À titre d'exemple, un apprenant produit la phrase « *le bled est mahors* ».

En conséquence, nous constatons des actions de *translanguaging*, produits du mélange des signes des langues et des cultures maternelles minoritaires (de maison) avec la langue maternelle considérée comme dominante. Dans tous les deux cas, le *translanguaging* se présente comme une forme brève de production du sens holistique, issue du répertoire linguistique et culturel complet des apprenants.

De plus, les apprenants qui font des actions de *translanguaging* semblent heureux, contents et fiers. Par ailleurs, le français sert de base à la production du *translanguaging*. Les avantages de l'action du *translanguaging* sont variés. Les acquis linguistiques maternelles minoritaires (de maison) des apprenants sont renforcés et valorisés. La langue de scolarisation, langue nationale et également langue maternelle de plusieurs apprenants est de même

valorisée, comme elle sert de fondement pour la formation du *translanguaging*. L'ambiance de la classe est agréable par l'atténuation du pouvoir de la langue dominante et la valorisation du statut des langues maternelles minoritaires (de maison). La relation établie parmi les langues est égale lorsqu'il est du développement du *translanguaging*.

Finalement, ces productions de *translanguaging* exprimées à l'oral sont également des formes brèves de productions du sens, liées aux étapes de la démarche didactique qui s'enchaînent de façon temporelle et qui contribuent à l'accomplissement des relations d'égalité parmi les langues-cultures et aux objectifs didactiques.

### **TL. forme brève écrite**

Il n'y a pas de traces de production du *translanguaging* à l'écrit, comme la leçon proposée a été uniquement suivie à l'oral.

#### **vi. Le transculturel**

La phrase « le *bled* est *mahors* », une forme brève orale de *translanguaging* est l'ensemble de l'action du *translanguaging* et du recours au transculturel. Ainsi, le *bled*, un mot de grande importance émotive et culturelle pour quelques apprenants est intégrée dans la phrase ou plusieurs langues font leur présence. Le transculturel s'associe de cette manière au *translanguaging* et créent un tout harmonieux.

#### **vii. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**

L'enseignante et les apprenants accomplissent des objectifs communicatifs, qui contribuent au développement des compétences communicatives langagières. Les apprenants développent certes leur compétence plurilingue et pluriculturelle à travers le contact des langues et des cultures. De surcroît, une grande partie de la classe développe une compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle, à travers des actes de *translanguaging* à l'oral.

Spécifiquement, des signes linguistiques et culturels considérés comme minoritaires (de maison) se mélangent avec des signes linguistiques et culturels dominants. Ainsi, les apprenants sont plus motivés à produire du discours à l'oral, en français et dans d'autres langues. Les actions de *translanguaging* dans la séance ne renforcent non seulement les acquis maternels minoritaires des apprenants mais aussi leur connaissance de la langue de scolarisation.

3. Grille d'observation du 09/04/18 pour le CP, (langue enseignée : le français),  
École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

Après le rituel de tous les jours, l'enseignante lit l'album *Madlenka*. Les apprenants sont impressionnés par les illustrations de l'album. Lorsque l'enseignante lit la phrase prononcée par *Madlenka* « j'ai une dent qui bouge », les apprenants rient. Également, ils deviennent enthousiastes, quand ils voient la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, la Notre-Dame de Paris, le gâteau madeleine et autres symboles français. Leur enthousiasme augmente, quand ils voient la Statue de la Liberté. De plus, la blanche neige, les Musiciens de Brême sont de même des signes qui leur provoquent de la joie. Plusieurs mots et phrases issus de l'album, comme *Buon giorno*, *Guten tag*, le *jaguar*, la forêt tropicale, la phrase *Hola Magdalena. Señorita Magdalena !* provoquent l'enthousiasme des apprenants. Lors du voyage de *Madlenka* en Égypte, elle rencontre Cléopâtre, qui lui dit *Cool baby*. Les apprenants répètent la phrase et rient. Ils sont aussi enthousiastes de parler d'Égypte, des crocodiles, des lions, des hippopotames qu'ils observent dans les illustrations. Des signes comme les dragons, les masques, les samurai, la Grande Muraille de Chine suscitent l'intérêt des apprenants. De surcroît, la phrase *Tashi delek, Mandala* provoque la surprise des apprenants.

L'enseignante pose ensuite des questions de compréhension. Les questions et les réponses s'enchaînent comme suit :

Question 1 : « Pourquoi avez-vous aimé l'histoire de *Madlenka* ? »

Des apprenants répondent qu'ils l'ont aimée i) en raison des symboles français, ii) parce que *Madlenka* a une dent qui bouge, iii) grâce à l'expression *cool baby*.

Question 2 : « Est-ce que vous êtes capables de dire *hello* ou d'autres mots dans plusieurs langues ? »

Les apprenants ne se sentent pas à l'aise de répondre. Il y en a un qui confirme parler en arabe à la maison et il salue en disant est *salam alaikum*. Les autres apprenants deviennent regardent les uns les autres, comme s'ils voulaient cacher quelque chose. Plusieurs apprenants déclarent parler en arabe. Un autre dit qu'il parle en espagnol. Entretemps, des apprenants parlent en turc et en espagnol entre eux en cachette. A., une apprenante qui maîtrise l'espagnol, chante la chanson *cumpleaños feliz*. Également, A. A. et beaucoup d'apprenants de la classe chantent en arabe *sana halwè ya gami* et *Happy Birthday* en anglais.

Question 3 : « *Madlenka* va souvent au bled . Et vous ? »

# GRILLE D'OBSERVATION 3

### GRILLE 3

ÉCOLE : École Primaire Alfred de Musset	DATE / HEURE : 09/04/2018 / 10.00-11.00	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : CP / le français
---	---	--

<b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+)</b> : + PluriL, - PluriC <b>APPROCHES TRANSPLURIELLES (AT+●)</b> : + TL É, - TRC	<b>MÉDIATION</b> : i) l'album je jeunesse <i>Madlenka</i> , ii) les illustrations du livre, iii) l'enseignante, iv) les chansons chantées par les apprenants	<b>FORMES BRÈVES</b> : + <i>Madlenka</i> <b>FORMES BRÈVES</b> : i) la démarche de la leçon, ii) les exercices de P.O et de P.É., iii) des actions de translangager à l'écrit, v) <b>TL●</b>
--	--	--

TRANSLANGUAGIN G  TL ●	ACTANTS  Enseignant  -  apprenant	ESPACE TL●  Vacuum  -  Non Vacuum	TEMPS  Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TrL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS),  ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É)  LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPLURIELLES	COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI- TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
+ TL ● :  i) « <i>Madlenka salame</i> , tu vas où ? »  ii) « <i>Madlenka, salam alaïkum</i> , tu vas où ? »	i) l'enseignante incite les apprenants à produire des signes des langues et des cultures maternelles minoritaires.  ii) Les apprenants produisent du discours qui repose sur ces signes.	i) V à l'oral  ii) NV à l'écrit	i) L'utilisation du mot <i>bled</i> rend les apprenants heureux et nostalgiques.  ii) Les apprenants se sentent libres de s'exprimer suite à l'utilisation du mot <i>bled</i> .	i) + LMD : le français (oral)  ii) + LMD > + Imm (oral)  ii) + LMD = Imm = TrL ● (écrit)	+ CP  + É  + H	+ EXERCICE  + STRATÉGIE	i) Les apprenants sont surpris lorsque l'enseignante leur pose la question « Est-ce que vous savez le mot « maison » dans une autre langue ? »  ii) Sentiment de timidité pour la majorité des apprenants.  iii) Les apprenants ne s'expriment même pas dans les langues étrangères à l'oral.	i) - CPTL +● : oral  ii) + CPTL +● : écrit  iii) - CPTRC +● : oral  iv) + CPTrL +● : écrit

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 09/04/18**

Un apprenant crie que c'est trop bien au *bled* ! Un autre explique que son *bled* est en Algérie et qu'il y va pour passer les vacances. Une apprenante française lève sa main pour dire qu'elle a aussi un *bled*. L'enseignante est surprise et elle lui demande si elle est française ou l'inverse. Pareillement, un apprenant explique qu'il va toujours à son *bled* marocain et qu'il parle toujours en arabe marocain. L'enseignante étant surprise lui demande : « Vous ne parlez pas en français ? » Il répond négativement. Un apprenant dit qu'il parle tout le temps en arabe quand il part de la France. De plus, il prononce un mot en arabe [37 : 32<sup>202</sup>]. Il traduit aussi le mot en français. Un apprenant déclare qu'il est français, mais qu'il parle en arabe à la maison. Question 4 : « Quand vous rencontrez des gens dans votre quartier, près de chez vous, est-ce qu'ils parlent dans d'autres langues qu'en français ? »

Une apprenante répond qu'elle habite à la campagne. Ainsi, l'enseignante ajoute « Alors, il n'y a que des Français chez vous ! » L'enseignante ne suit plus la démarche proposée par la chercheuse. Ainsi, nous lui rappelons qu'il y en a encore quelques questions à poser. Elle semble hésiter, mais elle continue par la question suivante.

Question 5 : « Hélène vient d'*Athina* et elle parle *ellinika* ».

Les apprenants sont surpris. L'enseignante explique que les Anglais parlent English et les Espagnols parlent *spanish*. Un apprenant produit la phrase en arabe marocain et en arabe tunisien. Par la suite, l'enseignante demande aux apprenants de rédiger une courte histoire ou phrase et imaginer la suite de la phrase : « *Madlenka* bonjour ! Tu vas où ? »

La suite du cours repose sur la rédaction de la phrase ou de l'histoire. Entretemps, une apprenante demande comment écrire « je vais à la piscine » en français.

## ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles

### i. La langue

La langue utilisée pour la lecture de l'album *Madlenka* est le français. D'autres langues se présentent aussi, comme l'anglais, l'italien, l'allemand, l'espagnol, le hindi, le tibétain, etc. Pendant l'étape de la production orale, les apprenants hésitent à s'exprimer dans d'autres langues que dans le français, qui demeure dominant. L'approche suivie est plurielle à travers un éveil dans plusieurs langues et cultures à l'oral. De surcroît, le français sert de support de formation des actions de *translanguaging*, qui s'effectuent à l'écrit. À titre d'exemple, la phrase : « *Madlenka salame*, tu vas où ? », « *Madlenka, salam alaikum*, tu vas où ? ». D'autres apprenants, qui ne savent pas écrire en français et/ou dans leur langue d'origine, forment les

---

<sup>202</sup> 37 : 32 de l'enregistrement du cours.



phrases suivantes : « Madleka selem, où inremch ? », « Madleka, rêlou, tu vas ou? Alaméjon », « *Madlenka* tu vas où ? Je vé voyajer », « *Madlenka* bonjour. Tu vas où ? à la pijin », « malen, SÊLÊM tu vas où ? JIVALAPLAJ ». En conséquence, l'approche plurielle à l'oral devient transplurielle à l'écrit.

## ii. La culture

Pendant la séance, nous remarquons la présence des éléments issus de la culture nationale, considérée dominante. Ceci étant, les illustrations de l'album sur la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, la Notre-Dame de Paris, la baguette sont pleines de symboles français. De surcroît, les apprenants semblent épanouis lorsqu'ils observent des symboles d'autres pays du monde, comme les spaghetti, les glaces italiennes, les samurai, etc. Par conséquent, tout au long du cours, nous observons des signes des cultures étrangères. Par ailleurs, une certaine réticence de l'enseignante et des apprenants constitue possiblement la raison du non recours à des signes issus des cultures maternelles minoritaires (de maison). L'approche suivie est plurielle, mais ne devient pas transplurielle pour ce qui est de la culture.

## iii. La médiation

Il y a des signes de médiation pendant toute la séance observée. L'album *Madlenka* sert d'outil de médiation à travers les mots et les phrases dans plusieurs langues présentes pendant sa lecture.

Également, les images, moyens de médiation illustrent des éléments culturels. Par ailleurs, l'enseignante fonctionne comme médiatrice à travers la démarche qu'elle propose. Par contre, il y a des points où elle semble réticente à propos de la leçon proposée.

## iv. Les formes brèves

L'album de jeunesse *Madlenka* est une forme brève littéraire dont les illustrations, les phrases et les mots sont des formes brèves aussi. De surcroît, à la fin du cours les apprenants construisent des phrases, qui sont également des formes brèves. Les actions de *translanguaging* développées à l'écrit sont aussi des formes brèves de production du sens à travers l'interaction de nombreux signes des langues.

## v. Le *translanguaging*

### TL. forme brève orale

Il n'y a pas d'indices de *translanguaging* à l'oral. Pourtant, les moments et les facteurs qui n'ont pas permis l'action de *translanguaging* concernent la présence sous-jacente de la règle suivant laquelle les apprenants ont dû s'exprimer en français. Cet argument est justifié, lorsque les apprenants se regardaient dans des moments où l'enseignante leur demandait de parler dans d'autres langues.

De plus, les apprenants s'exprimaient en cachette dans des langues variées. L'hésitation de l'enseignante à suivre la démarche de la recherche-action et sa surprise quand une apprenante dont la langue maternelle (de maison) est le français dit qu'elle a aussi un *bled*. L'approche est plurielle à l'oral, mais elle ne devient pas transplurielle. Ainsi, la relation parmi les langues utilisées demeure inégale.

### **TL. forme brève écrite**

Les apprenants font des actions de *translanguaging* à l'écrit, lorsqu'ils produisent des phrases, comme : « *Madlenka salame, tu vas où ?* », « *Madlenka, salam alaikum, tu vas où ?* ». Le *translanguaging* constitue une forme brève écrite pour la création de laquelle les apprenants profitent de leur langue maternelle minoritaire (de maison) et de leur langue de l'école. Également, ce type de *translanguaging* est ainsi une forme brève holistique, puisque pour son développement, les apprenants utilisent leur répertoire des langues complet. L'approche est par conséquent transplurielle à l'écrit et la relation entre le français et l'arabe devient égale.

#### **vi. Le transculturel**

La culture garde une place importante à travers les symboles des pays où *Madlenka* voyage. La non exploitation de ces marques culturelles et leur non-interaction ne contribue pas au développement du transculturel.

#### **vii. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**

Les apprenants développent plusieurs compétences langagières lorsque le cours porte sur la compréhension et production orales. La compétence plurilingue et pluriculturelle est également développée, lorsque les apprenants utilisent des mots de leurs langues de maison et se mettent au contact avec les langues et des cultures maternelles minoritaires (de maison) de leurs camarades de classe. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle ne se

# TL ● FORMES BRÈVES ÉCRITES

Madenka Hello tu va si.

Madenka Selam tu va si.

Maaleka selem, ou NREMCH,

Fip halo

Madlenka salame, tu vas où ?

Ouin, thore

Madlenka hello tu vas où je  
vè a mudo.

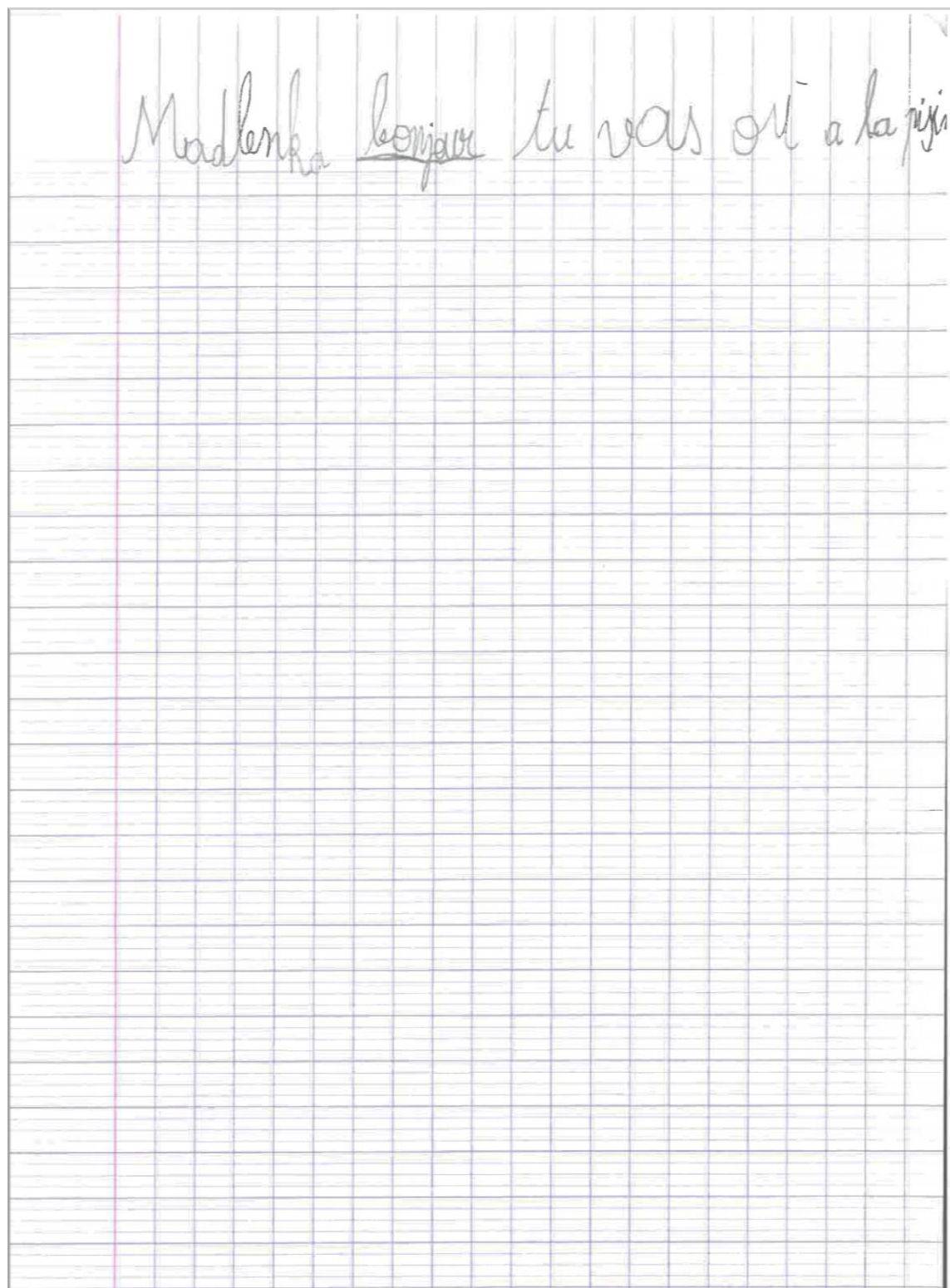
Madame la kelaré tu n'a pas  
Je n'ai pas la même



maître A Z E L É t u r u e n o i c  
J U A L A P L A I

The image shows a grid of handwriting practice lines. A vertical pink line is on the left. Handwritten text is visible in the middle of the grid. The text consists of two lines: 'maître A Z E L É t u r u e n o i c' and 'J U A L A P L A I'. The letters are written in a simple, child-like style. There are also some faint, illegible markings on the left side of the grid, possibly from another page or a different set of handwriting.





maternelle RHLA l'anglais au 1<sup>er</sup> degré

f

f

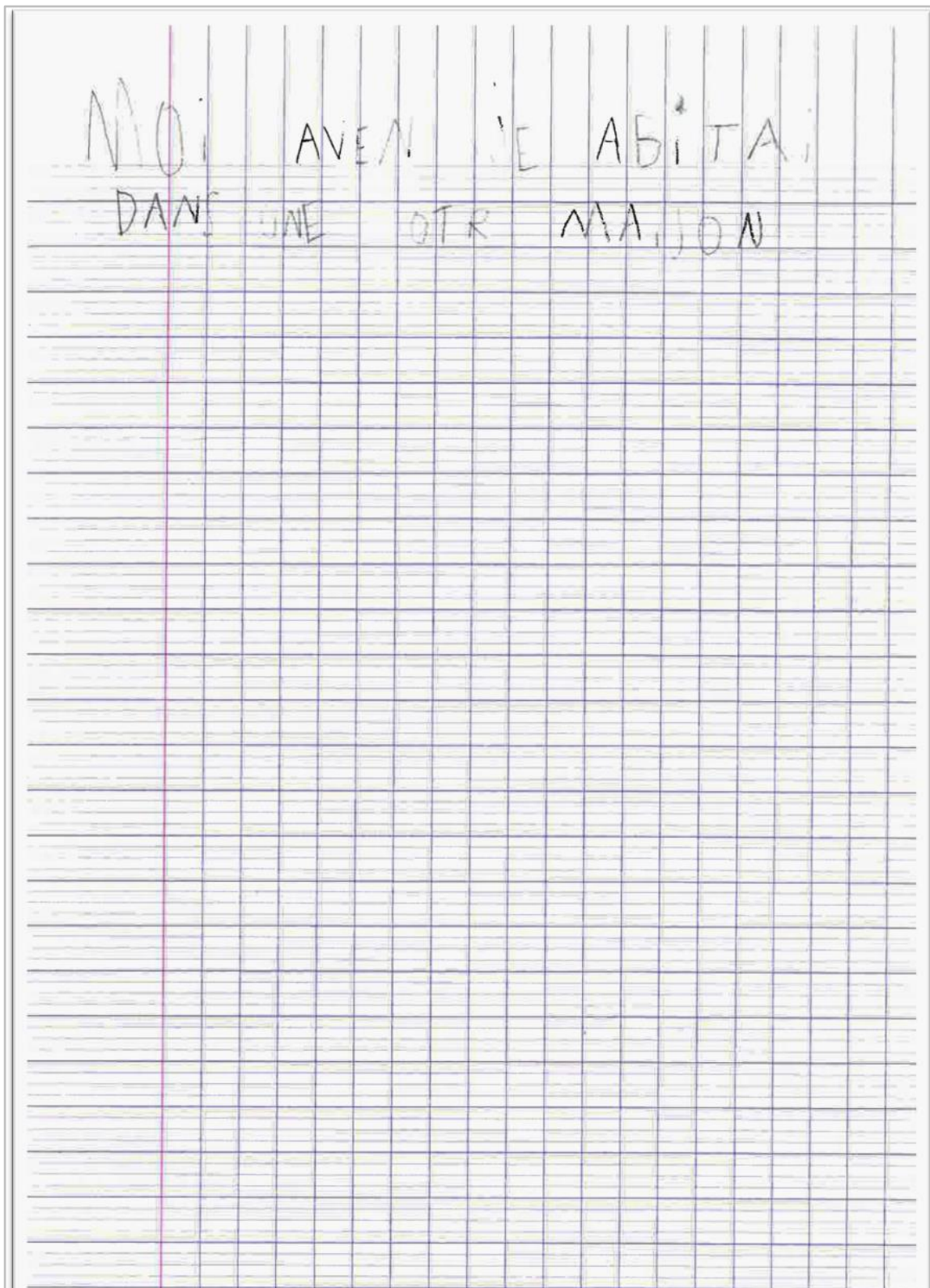
o

o

o

Madame elle parle tu vas au ? au marché ?





**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES DE  
LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION DU  
09/04/18**



développent pas lors de la production orale, comme nous ne constatons pas la présence d'indices des actions de *translanguaging* ou de développement du transculturel.

En revanche, la compétence pluri-translangagière se développe à travers des actes de *translanguaging* à l'écrit. Beaucoup d'apprenants s'expriment difficilement à l'écrit en français, marque du degré de la compétence de littératie et de la compétence écrite des apprenants. De plus, il serait intéressant de savoir quels sont les mécanismes de réflexion linguistique réalisés pendant l'étape de la lecture de la forme brève de littérature.

Enfin, la compétence pluri-transculturelle ne se développe pas à l'écrit. Comme la compétence écrite des apprenants du CP n'est pas assez développée, les apprenants ne font pas interagir leurs vécus culturels dans des phrases de production translinguistique.

4. Observation du 09/04/18 pour le CE2-CM1, (langue enseignée : le français), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

L'enseignante fait la lecture du livre *Chez nous*. Les apprenants sont plusieurs fois surpris lorsqu'ils regardent les illustrations du livre. Après la lecture, des questions et des réponses sur le document lu s'enchaînent, comme suit :

Question 1 : « Et vous, vous vivez où ? »

Un apprenant répond qu'il habite à côté. Les apprenants hésitent à répondre.

Question 2 : « De quoi parle cette histoire ? »

Les apprenants impressionnés par les images de l'album répondent qu'il s'agit d'une histoire sur les poissons qui habitent dans des maisons sous la mer. Beaucoup d'apprenants ajoutent que c'est une histoire imaginaire, comme la maison qui a la forme d'un arbre et la maison chaussure.

Question 3 : « Est-ce que vous pouvez comparer ces deux images, l'image de la duchesse slovaque et du forgeron kenyan ? »

Selon les apprenants, la duchesse slovaque est riche comme elle habite dans un palais tandis que le forgeron kenyan a une maison pauvre. Un apprenant ajoute que la peau du forgeron kenyan est de couleur noire.

Question 4 : « C'est où votre maison ? »

Des réponses suivent, comme : i) dans un appartement à Angers, en France, ii) dans un appartement de taille moyenne, iii) dans une maison avec deux étages, propre et rangée,

# GRILLE D'OBSERVATION 4

### GRILLE 4

ÉCOLE : École Primaire Alfred de Musset	DATE / HEURE : 09/04/2018 / 11.00-12.00	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : CE2-CM1 / le français
---	---	---

<b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+)</b> : + PluriL, + PluriC <b>APPROCHES TRANSPLURIELLES (AT+●)</b> : + TL É, + TRC O	<b>MÉDIATION</b> : i) l'album de jeunesse <i>Chez nous</i> , ii) les illustrations du livre, iii) l'enseignante	<b>FORMES BRÈVES</b> : + <i>Chez nous</i> <b>FORMES BRÈVES</b> : i) la démarche de la leçon, ii) les exercices de P.O et de P.É., iii) les mots et phrases exprimés dans plusieurs langues, iv) les productions écrites des apprenants, v) <b>TL●</b>
--	---	--

TRANSLANGUAGING G TL ●	ACTANTS Enseignant - apprenant	ESPACE TL● Vacuum - Non Vacuum	TEMPS Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TrL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS),  ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É)  LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPLURIELLES	COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI- TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
+ <b>TL ●</b> :  i) la lettre « и »,  ii) « j'en ai vue plein de maison de Maroc (le style d'écriture est calligraphique) à Fés <i>sefra kasa larea</i> en frontier à Tagner .... »	i) L'enseignante mobilise les apprenants vers un éveil aux langues. Elle n'insiste pas beaucoup.  ii) Les apprenants produisent du translanguaging à l'écrit.  iii) écriture translinguistique	i) V à l'oral ii) NV à l'écrit	i) Le sentiment de liberté d'expression éprouvé lorsque les apprenants produisent du discours à l'écrit.	i) <b>LMD</b> : i) le français (oral) ii) <b>LMD &gt; lmm</b> (oral) iii) <b>LMD = lmm</b> (écrit)	+ <b>CP</b> : i) enseignante + <b>CS</b> : i) les apprenants + <b>É</b> + <b>H</b>	+ EXERCICE + STRATÉGIE	- <b>TrL oral</b> : i) sentiment de surprise, ii) l'enseignante n'insiste pas beaucoup.  + <b>TrL écrit</b> : i) la concentration et le sentiment de liberté des apprenants, ii) les apprenants sont prévenus que leurs écrits ne seront pas corrigés par l'enseignante.	i) - <b>CPTL +● : oral</b> ii) + <b>CPTL +● : écrit</b> iii) + <b>CPTRC +● : oral</b> iv) - <b>CPTRL +● : écrit</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 09/04/18**

iv) dans une maison rangée à Monplaisir, v) dans une maison de taille moyenne avec un jardin, vi) dans un appartement, vii) dans une maison désordonnée, viii) dans une maisonnette, ix) à côté de l'école.

Question 5 : « Est-ce que vous avez vécu dans d'autres maisons ? »

Les apprenants répondent comme suit : i) « dans un appartement chez ma grand-mère en Turquie », ii) « dans une autre ville française », iii) dans une maison très jolie avec un très grand jardin et des balançoires en Roumanie, iv) dans un camping, v) « dans la maison de mon grand-père à la Réunion », vi) « dans une maison en Tunisie. C'est différent qu'en France, comme le pays n'est pas très développé. », vii) Les maisons en Tunisie sont plus grandes qu'ici. Elles ressemblent à des villas avec des piscines, viii) dans un appartement et dans une maison à Paris, dans à un appartement cinq étoiles en Espagne, ix) dans une villa en Tunisie.

Question 6 : « Où aimeriez-vous vivre ? »

Les apprenants répondent : i) dans une maison à New-York, ii) dans une maison qui regarde la ville, iii) dans une maison au bord de la plage, iv) dans une villa, v) à côté de la plage, vi) dans une maison à Paris, vii) à Narbonne parce que c'est à côté de la maison de mon papa, viii) en Tunisie parce que j'ai de la famille, ix) à Dubaï parce que les maisons sont belles, x) à Marseille parce qu'il y a du soleil et de la mer, xi) dans une villa riche près de la plage à Sousse<sup>203</sup> (un apprenant prononce le mot en arabe et un autre reconnaît le mot et le répète en Tunisie, xii) à Dubaï, dans une villa ou dans un hôtel cinq étoiles qui m'appartiendra.

Question 7 : « Est-ce que vous savez le mot maison dans une autre langue ? »

Un apprenant répond que c'est *dar* en arabe. Un autre dit que c'est *ev* en turc. Également, d'autres réponses suivent, comme *maka* en Nouvelle-Calédonie, *acasã* en roumain, *hacienda* en espagnol. L'enseignante demande aux apprenants de lui traduire le mot en anglais, mais ils ne savent pas répondre. Ainsi, elle écrit le mot *house* dans le tableau.

Question 8 : « Comment s'appellent les maisons de vos grands-parents ? »

Les apprenants répondent, comme suit : i) dans un appartement à Trélazé, ii) à la Moraine, iii) à Rennes, iv) à Angers, v) à Montplaisir, vi) à la Roseraie, vii) à Paris, viii) au Grand Pigeon à Angers.

À la fin du cours, les apprenants rédigent une courte histoire sous la thématique suivante : « Est-ce que vous avez connu beaucoup de *houses* ? ».

---

<sup>203</sup> Sousse est une ville située à l'Est de la Tunisie.

**ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles**

**i. La langue**

La langue utilisée pour la lecture du livre *Chez nous* est le français, qui demeure dominant tout au long de la séance. Pourtant, la pluralité linguistique et culturelle évidente pendant la leçon apaise le statut dominant du français et valorise les connaissances des apprenants dont la langue maternelle (de maison) varie. Bien que le statut du français soit atténué, le lien entre le français et les signes linguistiques variés demeure inégal. Le recours aux langues maternelles minoritaires (de maison), comme l'arabe, l'espagnol, le roumain, le turc, etc. est la preuve de la diversité des langues, qui fait sa présence dans la classe.

Pourtant, beaucoup d'apprenants éprouvent de la surprise quand l'enseignante demande si les apprenants peuvent utiliser d'autres langues que le français. Nous supposons que la règle, qui caractérise le cours est l'utilisation du le français, langue de l'école et des langues étrangères enseignées à l'école, comme l'anglais et l'allemand. D'une part, l'approche suivie est certes plurielle par la mise en place de l'éveil aux langues et d'autre part elle ne devient pas transplurielle, comme ni l'enseignante ni les apprenants ont recours à des actions de *translanguaging* à l'oral.

**ii. La culture**

La séance se caractérise par plusieurs signes culturels, comme les types de maisons à travers les illustrations et l'histoire de l'album utilisé. Ensuite, les apprenants présentent leurs maisons et appartements et font la distinction entre les maisons et les villa de Tunisie. Selon les apprenants, l'appartement est conçu comme un type d'habitat moins prestigieux que la maison. L'appartement est destiné à ceux qui sont plus pauvres qu'à ceux qui ont une maison. La maison est d'habitude plus grande avec un jardin.

De plus, les apprenants comparent les maisons en France et en Tunisie, marque d'interculturel. Par ailleurs, les apprenants utilisent des signes de leurs cultures maternelles minoritaires (de maison) associés à la culture dominante. Ces indices acquièrent une place importante et apaisent le statut de la culture dominante. L'approche est plurielle et devient transplurielle par l'interaction des indices de la culture large, nationale et dominante avec des marques des cultures maternelles minoritaires (de maison). Ainsi, le transculturel se développe à l'étape de la production orale. Il est possible que les apprenants aient réfléchi de façon implicite à une telle approche pendant l'étape de la lecture de l'album.

**iii. La médiation**

L'album *Chez nous* est un outil de médiation qui sert d'inspiration aux apprenants, qui utilisent des signes culturels, interculturels pour produire du transculturel à l'oral et du *translanguaging* à l'écrit. Les illustrations de l'album sont également des moyens de médiation qui contribuent à la construction des images émotives. Enfin, l'enseignante devient médiatrice et c'est de cette manière que les apprenants évoquent des signes de leurs langues et cultures.

**iv. Les formes brèves**

L'album *Chez nous* constitue une forme brève de littérature. De plus, les illustrations des maisons et les courtes phrases, qui accompagnent les images sont des formes brèves aussi. Également, les étapes suivies pendant la leçon sont des formes brèves, comme celle de la lecture de l'album de jeunesse, de la production orale et de la production écrite à la fin du cours. Finalement, les histoires des apprenants, des formes brèves exprimées par des actions de *translanguaging* sont également des formes brèves.

Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

**v. Le transculturel**

Le transculturel se développe pendant l'étape de la production orale suite à la lecture de la forme brève de littérature. Les apprenants mélangent des signes issus de leurs cultures maternelles et rendent de cette façon leur relation égale. Lors de cette approche, les apprenants mettent en évidence l'inégalité de pauvreté et de richesse, qui distingue les maisons en France et les maisons en Tunisie. Également, cette séparation est évidente, quand les apprenants distinguent les maisons et les appartements en France. Les maisons sont destinées aux riches tandis que les appartements aux populations défavorisées. L'interaction des signes faibles et puissants amènent au développement du transculturel que les apprenants expriment à l'oral. En conséquence, la relation parmi ces signes devient égale quant à leur utilisation pendant le cours.

**vi. Le *translanguaging***

**TL. forme brève orale**

Les apprenants ne produisent pas du *translanguaging* à l'oral. Ils utilisent leurs langues maternelles considérées comme minoritaires (de maison) sous forme des systèmes linguistiques séparés. Bien que l'enseignante autorise les apprenants à recourir à leurs langues ou à des langues étrangères, ils hésitent. Ainsi, seulement cinq références des langues maternelles minoritaires (de maison) se présentent pendant la leçon : i) *dar* en arabe, ii) *ev* en turc, iii) *maka* en Nouvelle-Calédonie, iv) *acasã* en roumain, v) *hacienda* en espagnol.

### **TL. forme brève écrite**

Les productions écrites des apprenants indiquent le profil plurilingue des apprenants de la classe. C'est à travers les prénoms et les noms des apprenants que nous constatons une écriture possiblement originaire de leurs langues maternelles. Précisément, beaucoup d'apprenants adoptent une écriture calligraphique arabe et utilisent des lettres probablement issues de l'alphabet arabe. Également, ils appliquent une écriture phonétique du français dérivée de la prononciation des mots et des phrases à l'oral, à savoir le pronom personnel « je » est écrit comme « jeu », le nom « grands-parents » est écrit comme « gran paran », le nom appartement est écrit comme « apartamon » et l'expression temporelle « de temps en temps » est écrite comme « de tan zen tan ».

De plus, l'apprenant « T. » a écrit la lettre « n » de son prénom par la lettre « и », preuve de la présence d'un alphabet différent que celui de l'alphabet latin. Finalement, une apprenante adopte une écriture translinguistique dans la phrase suivante : « j'en ai vue plein de maison de Maroc (le style d'écriture est calligraphique) à Fès *sefra kasa larea* en frontier à Tagner .... ». Il est évident que l'apprenant procède à un acte de *translanguaging* lorsqu'elle utilise le mot *kasa* accompagné de plusieurs signes des langues et d'une façon particulière d'écriture. De surcroît, la lettre « k » est possiblement issu d'un alphabet différent que celui de l'alphabet latin.

En conséquence, les marques de l'écriture translinguistique et l'action de *translanguaging* produite établit une relation égale parmi les langues utilisées lors de la production de la phrase.

### **vii. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**

Les apprenants développent plusieurs compétences pendant la séance. Des compétences communicatives langagières et la compétence plurilingue et pluriculturelle se



## TL ● FORMES BRÈVES ÉCRITES

égypte

J'en ai vue plein de maison de

maroc à fès refra kasa karea en

foncée à x la rouge une ville à côté de

atger

Mélina  
jeu mer pas beaucoup de mes  
mes petri que je ves en voir bacot  
mes jeu ves déménagé  
pauz quoubi savoir les mes  
jeu vrai désai ché mes gran paron

TOTEL

Hotel 25 wild luxe  
5 maison 5 Amartomon

4 Claire 100 mores  
Rose chalet  
HOTEL ordres vite

le serverine

lemon Poul

Ibrahim parle aux gens

C'est le histoire d'un homme qui s'appelle Ibrahim. Un jour il fait naissance à deux jumelles qui s'appellent jissal et jissal. Ibrahim dit <sup>wa</sup> <sup>la</sup> <sup>bi</sup> <sup>shay</sup> <sup>h</sup> <sup>wa</sup> <sup>la</sup> <sup>bi</sup> <sup>shay</sup> <sup>h</sup> qui veut dire Bonjour, Mes deux fils. Ibrahim sorti - est dit

⊙ <sup>wa</sup> <sup>la</sup> <sup>bi</sup> <sup>shay</sup> <sup>h</sup> <sup>wa</sup> <sup>la</sup> <sup>bi</sup> <sup>shay</sup> <sup>h</sup> qui veut dire Maintenant j'ai deux fils.

et les gens se précipitent jusqu'à leur maison.

Les gens disent comment s'appelle les enfants. Ibrahim

dit Jissal et Jissal. Quelle que soient plus tard

ils grandissent, mais les gens se mettent à plus les

aimer. Il se mette à aimer jissal et jissal qui sont

construit à Ibrahim dit <sup>wa</sup> <sup>la</sup> <sup>bi</sup> <sup>shay</sup> <sup>h</sup> <sup>wa</sup> <sup>la</sup> <sup>bi</sup> <sup>shay</sup> <sup>h</sup> qui veut dire

Moi je vous aime d'après car ils aiment plus les deux

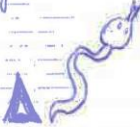
fils. plus tard Ibrahim se met à casser les plats

les gens viennent tous les jours un jour il vient

Ibrahim casser une assiette des plats les gens se

COCO  
C'est l'histoire d'un garçon nommé  
Chais Miguel qui a un secret. Il veut devenir  
musicien. Il veut suivre la voie de son  
idole, le regretté Ernesto de la Cruz.  
Mais vu que Miguel avait vu qu'il avait  
un concours de talent ce jour-là  
mais donc que Miguel aujourd'hui c'est  
la veille du Día de los Muertos.

Sylvio

Bonjour  
Holla tu vas bien  
Obligado, Merci  
Hello : Bonjour  
Goutentag : Bonjour  
Fox : Renard  
cards : carte   
dangerous : dangereux  
prima : content  
<sup>shier</sup> ~~solila~~ : colère  
<sup>no</sup> Disgu

\* Je li stori d'un petit la non <sup>ilove</sup> & une  
\* don qu'li il va Diez a t'ou  
\* seani kolar coco je une donq' li  
salamalecum inu j'ou doq' boue

---

C'est l'histoir d'une petite la non  
qu'



**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION -  
OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION DU  
09/04/18**

développent tout au long de la leçon. La compétence pluri-transculturelle est développée à l'oral par la combinaison des signes maternels dominants et maternels minoritaires des apprenants. Cette compétence constitue le produit de la production du sens à l'oral. Il s'agit ainsi d'une multi compétence, qui inclut également en même temps le développement des compétences communicatives langagières.

Par ailleurs, la compétence pluri-translangagière des apprenants se développe par la production du sens dans plusieurs langues. Le français continue d'être la base de la phrase et de cette façon les apprenants apprennent à produire du discours à l'écrit en renforçant leurs connaissances au français et dans les autres langues aussi. Cette approche rend la relation parmi les langues qui construisent la phrase égale.

5. Grille d'observation du 10/04/18 pour le CP, (langue enseignée : le français),  
École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

L'enseignante fait la lecture de l'album *Chez nous*. Les apprenants sont enthousiastes par les illustrations du livre. Lorsqu'ils écoutent le mot *wigwam* associé à un type de maison particulier, les apprenants sont surpris. Un apprenant crie que la maison chaussure existe en Algérie. Le palais de la duchesse slovaque leur provoque également de la surprise. Un parmi eux clame que la duchesse doit avoir des serviteurs qui lui font le ménage. Un apprenant répond « *Salem*<sup>204</sup> » à la phrase « Mais cette maison, chez qui est-ce ? Et celle-ci ? ».

Après la lecture, les questions de l'enseignante et les réponses des apprenants s'enchaînent, comme suit :

Question 1 : « De quoi parle l'histoire ? »

Beaucoup d'apprenants répondent qu'il s'agit d'un enfant, qui raconte une histoire concernant plusieurs maisons.

Question 2 : « Quels types de maisons pouvez-vous voir ? »

Les apprenants répondent qu'ils repèrent les maisons suivantes : i) des appartements, ii) une chaussure, iii) un bateau, iv) un navire, v) des maisons sous l'eau, vi) des maisons en désordre, vii) un atelier, viii) une petite maison, ix) de maisons très hautes, x) un palais, xi) des maisons rangées.

Question 3 : « Où habitez-vous ? »

---

<sup>204</sup> Salem est un prénom arabe. Il s'agit également du nom des plusieurs villes.

# **GRILLE D'OBSERVATION 5**

### GRILLE 5

ÉCOLE : École Primaire Alfred de Musset	DATE / HEURE : 10/04/2018 / 09.00-10.00	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : CP / le français
---	---	--

<b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+)</b> : + PluriL, - PluriC <b>APPROCHES TRANSPLURIELLES (AT+●)</b> : + TL É, - TRC	<b>MÉDIATION</b> : i) l'album de jeunesse <i>Chez nous</i> , ii) les illustrations du livre, iii) l'enseignante	<b>FORMES BRÈVES</b> : + <i>Chez nous</i> <b>FORMES BRÈVES</b> : i) la démarche de la leçon, ii) les exercices de P.O et de P.É., iii) les mots et phrases exprimés dans plusieurs langues, iv) les productions écrites des apprenants, v) <b>TL●</b>
--	---	--

TRANSLANGUAGING G TL●	ACTANTS Enseignant - apprenant	ESPACE TL● Vacuum - Non Vacuum	TEMPS Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS),  ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É)  LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPLURIELLES	COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI- TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
+ TL● :  i) « Avain jabité danla cisacpél .... dal »	i) L'enseignante motive les apprenants sans insister.  ii) Les apprenants produisent du translanguaging à l'écrit.	i) V à l'oral ii) NV à l'écrit	i) Le TL● s'effectue à l'écrit où l'enseignante n'est pas présente en classe.	i) LMD > Imm = (oral) ii) LMD + Imm = + PluriL (oral) iii) LMD = Létr + Lmm = TL● (écrit)	+ CS : i) les apprenants + É + H	+ EXERCICE + STRATÉGIE	- TrL oral : i) une ambiance secrète parmi les apprenants, qui restent silencieux.  +TrL écrit : i) les apprenants font du TrL● à l'écrit lorsque l'enseignante n'est pas dans la classe.  <b>Note</b> : les apprenants demandent des questions sur la façon d'écrire en français.	i) - CPTL +● : oral ii) + CPTL +● : écrit iii) - CPTRC +● : oral iv) - CPTRL +● : écrit

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 10/04/18**

Les apprenants habitent : i) dans un boulevard, précisément, dans une grande maison avec un grand morceau de bois, un jardin et trois chambres, ii) dans un appartement avec trois chambres, iii) dans un appartement avec deux chambres au 10<sup>e</sup> étage, iv) dans une maison avec deux jardins, v) dans une grande maison, vi) dans un appartement à Angers avec la maman et dans un appartement à Paris avec papa, vii) dans une maison de campagne avec un passage secret.

Question 4 : « Avez-vous connu d'autres maisons dans le monde ? »

Les apprenants enthousiastes répondent, comme suit : i) un hôtel en Turquie, ii) chez ma grand-mère au Maroc, iii) chez un cousin à Paris, iv) dans un car, v) dans un appartement en Tunisie.

Question 5 : « Aimeriez-vous habiter ailleurs ? »

Les apprenants répondent qu'ils aimeraient vivre : i) à Paris, ii) au Maroc, iii) en Angleterre, iv) à Barcelone, v) dans un camping-car, vi) dans une maison à Bourboule, vii) dans un chalet avec une piscine, viii) partout et faire le tour du monde, ix) en Iran, x) aux Etats-Unis.

Question 6 : « Comment dit-on maison dans les autres langues ou en anglais ? »

Les apprenants ne savent pas répondre. L'enseignante demande à A. A. de lui dire le mot en arabe. Il répond que c'est *dar* en tunisien. Un apprenant dit que c'est *Per* en égyptien.

Question 7 : « Est-ce que vous savez comment s'appelle la maison où vos parents habitaient quand ils étaient au *bled* ou à l'étranger ? »

Les apprenants se regardent surpris et hésitent à s'exprimer. Entretemps, nous entendons quelques apprenants utiliser le mot *bled* silencieusement. Un apprenant dit que son *bled* est en Inde. Le reste de la classe ne répond pas.

Finalement, les apprenants rédigent une histoire sur la thématique : « Est-ce que vous avez connu d'autres *houses* ? »

## ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles

### i. La langue

La langue utilisée tout au long de la séance est le français. Les apprenants hésitent à s'exprimer dans d'autres langues. De plus, les apprenants semblent maîtriser le mot *bled* mentionné par l'enseignante, mais ils ne lui répondent pas. Par ailleurs, des signes des langues maternelles minoritaires (de maison), comme *dar* en tunisien et *Per* en égyptien sont indiqués par deux apprenants. L'enseignante demande les apprenants s'ils connaissent le mot « maison

» en arabe, mais personne ne répond. De surcroît, les apprenants ne savent pas le mot *house* issue de l'anglais enseigné à l'école.

L'approche plurielle suivie par l'enseignante porte sur l'éveil aux langues. Pourtant, les règles déjà établies par rapport à l'utilisation des langues dans la classe sont possiblement une entrave pour les apprenants, qui ne s'expriment pas dans d'autres langues. Par conséquent, la classe ne produit pas des actions de *translanguaging*. La relation entre le français et les langues utilisées pendant la leçon est inégale.

## ii. La culture

Les illustrations de l'album lu en classe sont porteuses des signes culturels. Les apprenants comparent parfois les maisons en Tunisie et en France. Une approche, qui repose sur l'interculturel est évidente. Beaucoup de types de maison font leur apparition les descriptions des apprenants.

En revanche, les signes de cultures maternelles minoritaires (de maison) n'acquièrent pas une place importante pendant la démarche, comme les apprenants sont réservés et sceptiques. L'approche suivie par l'enseignante au sujet de l'exploitation des signes culturels n'est pas plurielle. Pourtant, les apprenants adoptent une approche interculturelle du cours, qui ne devient pas transplurielle, puisque le transculturel ne se développe pas à l'oral.

## iii. La médiation

L'histoire *Chez nous* et ses illustrations fonctionnent comme outils de médiation qui sensibilisent les apprenants à d'autres langues afin de produire des actions de *translanguaging* à l'écrit. Premièrement, pendant l'étape de la lecture des mots comme *babouchka*, *wigwam*, etc. constituent des signes linguistiques porteurs d'une valeur culturelle. Également, la démarche de l'enseignante fonctionne comme outil de médiation. L'enseignante devient enfin médiatrice.

## iv. Les formes brèves

L'histoire *Chez nous*, les illustrations du livre, ses phrases sont des formes brèves manifestées pendant la lecture de l'album, qui est une forme brève aussi. Ensuite, l'exercice de production orale constitue une forme brève composée par des questions et des réponses, qui sont également des formes brèves. Finalement, les histoires des apprenants à l'écrit sont des formes brèves de production de sens et du développement du *translanguaging*, qui est une forme brève aussi.

Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

v. *Le translanguaging*

**TL. forme brève orale**

Le *translanguaging* ne se développe pas à l'oral, comme les apprenants éprouvent des sentiments de timidité et d'hésitation vis-à-vis de l'utilisation de leurs langues de maison. Spécifiquement, il y a des moments révélateurs de l'interdiction que les apprenants sentent quant à l'utilisation des langues considérées comme minoritaires.

Les apprenants se regardent et sont surpris quand l'enseignante leur demande de recourir dans d'autres langues. Le silence établi dans la classe est aussi un signe. En somme, les apprenants n'effectuent pas des actions de *translanguaging* à l'oral. Il est néanmoins évident que les apprenants ne peuvent pas écrire en français.

En conséquence, il se peut que les apprenants n'aient pas encore développé cette compétence ne ou ne maîtrisent pas bien le français, qui pourrait être une langue étrangère pour eux. Finalement, la relation parmi les langues utilisées dans la classe demeure inégale.

**TL. forme brève écrite**

Les productions écrites des apprenants sont révélatrices de la faiblesse de la compétence écrite des apprenants en français. Ainsi, dix-neuf apprenants sur vingt ne savent pas bien écrire en français. Il est certain que cela pourrait se justifier par leur niveau de CP. Pourtant, la progression depuis le mois d'octobre – mois de la deuxième étape de la première période de l'enquête – jusqu'au mois d'avril ne justifie pas la non maîtrise du français à l'écrit.

À titre d'exemple, un apprenant a construit la phrase suivante : « name paque mé parane ne fepaque mé pare ne fepa ». La plupart des productions écrites constituent une illustration phonétique du français, comme dans les phrases suivantes : i) « seite maison elle me mance basce elle est tei tro bien », ii) « je sui ja le a pari », iii) « jé abité a saregé et gé déménagé aengé », iv) « moi aven je abitai dans une otr maison », v) « non mais jaimrè abité dans une otre maison ».

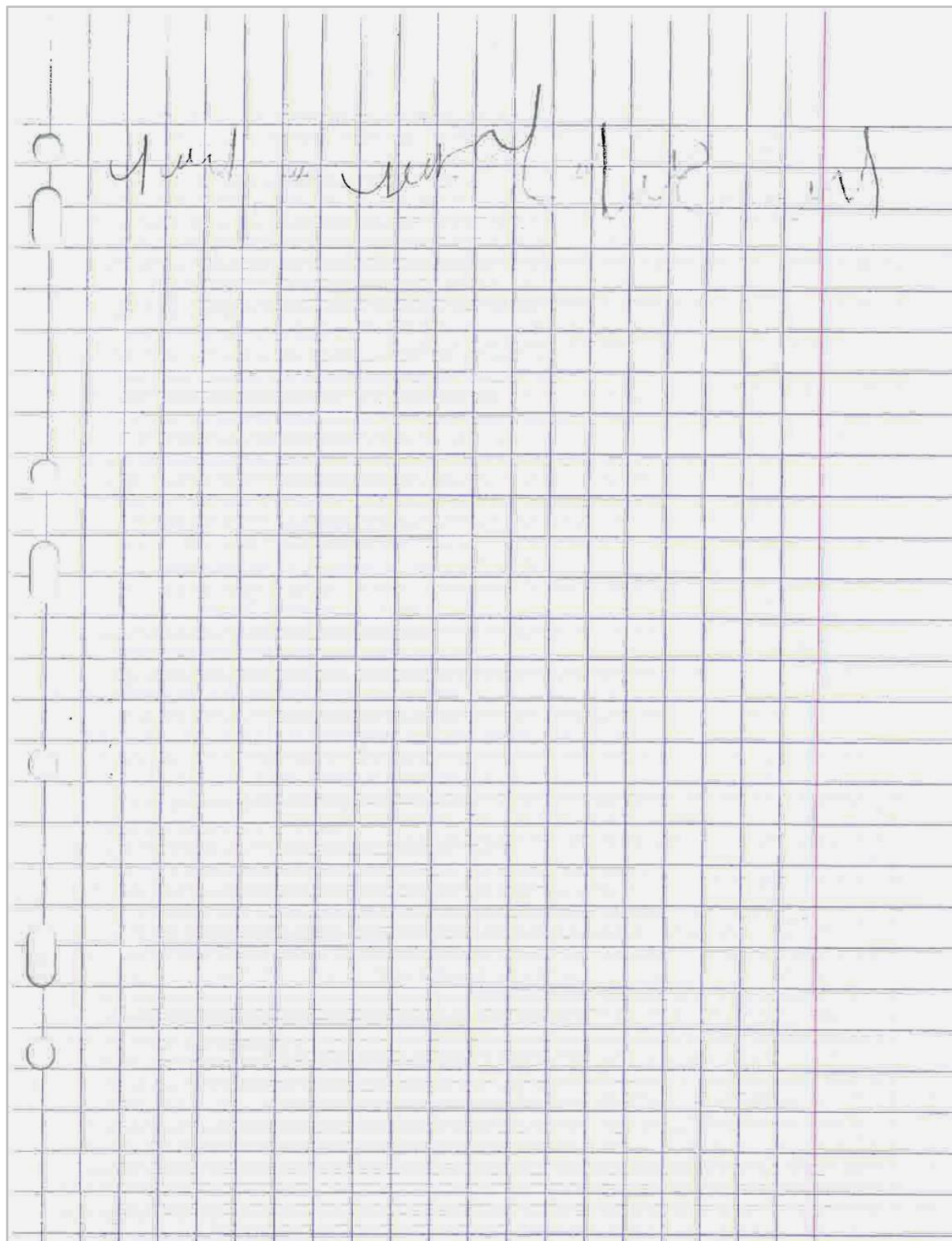


## TL ● FORMES BRÈVES ÉCRITES



Ami mille je suis à l'é  
belle ville

The image shows a grid of handwriting practice lines. A vertical red line is on the left. The text is written in cursive on the top two lines. The first line contains 'Ami mille je suis à l'é' and the second line contains 'belle ville'. There are several small circles on the left margin, corresponding to the lines of the grid.



nalle nague mé pariane me fepaque mé pare me fepa

non mais j'aimerais habiter dans  
une autre maison

A handwriting practice sheet featuring a grid of 10 columns and 10 rows. A vertical red line is positioned at the beginning of the second column. The sentence "je suis allé à Paris" is written in cursive across the top row, starting from the second column. The letters are formed with light blue strokes, and the word "Paris" is written with a capital 'P'. The rest of the grid is empty, with faint blue lines indicating the writing path.

J'ai habité à Sarregé et j'ai déménagé  
à Engé.



De surcroît, un apprenant adopte un style d'écriture calligraphique arabe où ; la phrase commence possiblement de droite à gauche. Par ailleurs, un apprenant construit la phrase « An nigipte je vall alé fé bete nil » à travers une illustration phonétique du français où il intègre des signes qui indiquent possiblement une valeur émotive pour lui, comme l'Égypte et le Nil. Un apprenant produit l'action de *translanguaging* suivante : « Avain jabilité danla cisacpêl .... dal ». Le mot *dal* a plusieurs significations dans plusieurs langues. Précisément, il signifie « rien<sup>205</sup> » en français et son emploi est assez rare, « séparer<sup>206</sup> et s'épanouir<sup>207</sup> » en sanskrit et un plat<sup>208</sup> d'Égypte issu d'une tradition indienne concernant un repas des lentilles, cuisiné aussi en France.

Finalement, les apprenants font des actions de *translanguaging* et adoptent une écriture translinguistique qui rend la relation parmi les langues utilisées égale.

#### vi. Le transculturel

Le transculturel ne se développe pas pendant la séance. Tout d'abord, beaucoup de signes culturels se présentent pendant la lecture de l'album. Ces signes ne sont pas néanmoins exploités. Les apprenants font une comparaison des maisons en France et en Tunisie, marque de l'approche interculturelle développée à l'oral. Par ailleurs, ces signes n'interagissent pas à l'oral et à l'écrit et ainsi leur relation demeure inégale.

#### vii. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle

Les apprenants développent des compétences communicatives langagières et la compétence plurilingue et pluriculturelle, quand ils utilisent séparément des mots de leurs langues maternelles minoritaires (de maison) ou ils comparent des indices culturels. De surcroît, il y a des signes de la compétence pluri-translangagière, qui se développe à la

<sup>205</sup> Définition consultée le 10/07/21 et disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/dal>

<sup>206</sup> Définition consultée le 10/07/21 et disponible sur : <https://fr.wiktionary.org/wiki/dal#sa>

<sup>207</sup> Définition consultée le 10/07/21 et disponible sur : <https://sanskrit.inria.fr/DICO/31.html#dal>

<sup>208</sup> Ressource consultée le 10/07/21 et disponible sur : [https://www.google.com/search?q=dal+recipe&client=firefox-b-d&ei=oIkKYaX7GPyA9u8PxoaguAg&oq=dal+recipe&gs\\_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAMyBQgAEJECMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEOgclABBHELADOGYIABAWEB46BwguEEMQkwI6BAGAEEM6CwguEIAEEMcBEKMCogUI LhCABDdoICC4QkQIQkwI6BAGuEEM6BQguEJECOGsILhCABBDHARCvAToKCC4QxwEQrwEQQ0oEC EEYAFDTGFjfUGDXVGgCcAJ4AIAB3wGIAaEMkgEGMS4xMC4xmAEAoAEBYAEIwAEB&scient=gws-wiz&ved=0ahUKEwily4UsJfyAhV8gP0HHUYDCIcQ4dUDCA0&uact=5](https://www.google.com/search?q=dal+recipe&client=firefox-b-d&ei=oIkKYaX7GPyA9u8PxoaguAg&oq=dal+recipe&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAMyBQgAEJECMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIFCAAQgAQyBQgAEIAEOgclABBHELADOGYIABAWEB46BwguEEMQkwI6BAGAEEM6CwguEIAEEMcBEKMCogUI LhCABDdoICC4QkQIQkwI6BAGuEEM6BQguEJECOGsILhCABBDHARCvAToKCC4QxwEQrwEQQ0oEC EEYAFDTGFjfUGDXVGgCcAJ4AIAB3wGIAaEMkgEGMS4xMC4xmAEAoAEBYAEIwAEB&scient=gws-wiz&ved=0ahUKEwily4UsJfyAhV8gP0HHUYDCIcQ4dUDCA0&uact=5), [https://www.google.com/search?q=Egyptian+lentil+stew+dal&client=firefox-b-d&ei=44QKYfu3MuH-7UP49aL8As&oq=Egyptian+lentil+stew+dal&gs\\_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAM6BwgAEEcQsAM6BggAEBYQHjoICCEQFhAdEB5KBAhBGABQIY8FWL2TBWDBIQVvAXACeACAAYABiAHjBJIBAzAuNZgBAKABAcgBCMABAQ&scient=gws-wiz&ved=0ahUKEwi7tfWRrJfyAhVh7sIHWPrAr4Q4dUDCA0&uact=5](https://www.google.com/search?q=Egyptian+lentil+stew+dal&client=firefox-b-d&ei=44QKYfu3MuH-7UP49aL8As&oq=Egyptian+lentil+stew+dal&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAM6BwgAEEcQsAM6BggAEBYQHjoICCEQFhAdEB5KBAhBGABQIY8FWL2TBWDBIQVvAXACeACAAYABiAHjBJIBAzAuNZgBAKABAcgBCMABAQ&scient=gws-wiz&ved=0ahUKEwi7tfWRrJfyAhVh7sIHWPrAr4Q4dUDCA0&uact=5)

production écrite. Spécifiquement, bien que la compétence écrite des apprenants en français soit faible, ils produisent des actions de *translanguaging*, qui reposent sur des mots du français. En revanche, la compétence pluri-transculturelle ne se développe pas.

6. Grille d'observation du 10/04/18 pour ULIS, (langue enseignée : le français), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

L'enseignante lit l'album de jeunesse *Madlenka*. Les apprenants sont impressionnés par les illustrations du livre, surtout par la Tour Eiffel et les symboles français. De plus, ils répètent les phrases que l'enseignante lit dans des langues variées.

Par la suite, des questions et des réponses, qui portent sur la compréhension de l'album s'enchaînent, comme suit :

Question 1 : « De quoi parle l'histoire ? »

Les apprenants répondent qu'il s'agit d'une fille qui fait le tour du monde. Un apprenant pense que l'histoire parle des origines. Entretemps, une apprenante explique qu'en normand la baguette est prononcée [batziette]. Un apprenant ajoute qu'il vient du Maroc et qu'il peut dire *salam alaykoum* en arabe.

Question 2 : « Est-ce que vous pourriez dire des mots dans des langues différentes ? »

Un apprenant dit *Buon giorno* en italien. Des apprenants ont recours à l'anglais quand ils demandent *what's your name* ? Des apprenants citent le mot *assalam*,<sup>209</sup> la phrase *holà amigos* ! et *Jigoro Kano* en japonais.

Question 3 : « Est-ce que vous connaissez des personnes dans votre quartier, dans votre famille qui sont d'origine étrangère ? »

Une apprenante explique que sa mère est d'origine portugaise. Un apprenant parle en normand. De plus, un apprenant ajoute que ses voisins viennent de l'Angleterre. Un apprenant dit qu'il rencontre des gens, qui ressemblent à T., qui se sent insulté. Une apprenante déclare avoir rencontré des gens qui parlent en arabe. Une apprenante ajoute qu'elle est d'origine martiniquaise.

Également, un apprenant explique qu'il a rencontré un homme noir qui ressemble à *Kylian Mbappé*. Les apprenants rient. Une apprenante ajoute que son père lui avait habité en Belgique où les gens mangent des moules frites et en Italie des *spaghetti*. Beaucoup

---

<sup>209</sup> Bonjour en arabe marocain.

# GRILLE D'OBSERVATION 6

### GRILLE 6

ÉCOLE : École Primaire Alfred de Musset	DATE / HEURE : 10/04/2018 / 10.00-11.00	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : ULIS
---	---	--------------------------------

<b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+)</b> : + PluriL, - PluriC <b>APPROCHES TRANSPLURIELLES (AT+●)</b> : - TL, - TRC	<b>MÉDIATION</b> : i) l'album de jeunesse <i>Madlenka</i> , ii) les illustrations du livre, iii) l'enseignante	<b>FORMES BRÈVES</b> : + <i>Madlenka</i> <b>FORMES BRÈVES</b> : i) <del>la démarche de la leçon</del> , ii) <del>les exercices de P.O et de P.É.</del> , iii) les mots et les phrases exprimés dans plusieurs langues
--	--	--

TRANSLANGUAGIN G TL ●	ACTANTS Enseignant - apprenant	ESPACE TL● Vacuum - Non Vacuum	TEMPS Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS),  ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É)  LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPLURIELLES	COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI- TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
+ TL ● : -	-	i) V à l'oral ii) V à l'écrit	-	i) LMD > Imm = (oral)  ii) LMD + Imm = + PluriL  (oral)  iii) LMD > Létr	-	-	- <b>TrL oral</b> : i) l'enseignante n'adopte pas la démarche proposée par la chercheuse, ii) l'enseignante n'incite pas les apprenants à utiliser des signes linguistiques variés, iii) l'enseignante est parfois ironique, iv) les apprenants hésitent à ne pas appliquer la règle de l'école établie suivant laquelle le recours à des langues autres qu'au français n'est pas autorisé.	i) - <b>CPTL +● : oral</b>  ii) - <b>CPTL +● : écrit</b>  iii) - <b>CPTRC +● : oral</b>  iv) - <b>CPTRL +● : écrit</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 10/04/18**

d'apprenants ajoutent des mots et des phrases dans plusieurs langues, comme *salam alaykoun, alhamdulillah. Wanan*.<sup>207</sup> La séance s'achève suite à ces questions.

## ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles

### i. La langue

La langue utilisée pendant le cours est le français. Au début, les apprenants sont réservés. Pourtant, les apprenants utilisent de mots dans des langues maternelles minoritaires (de maison) malgré que l'enseignante n'incite pas beaucoup les apprenants et ne suit pas la démarche proposée. De plus, des signes des langues étrangères, comme *hello* et des signes des langues maternelles minoritaires (de maison) sont utilisés dans la classe. L'approche est plurielle par le développement de l'éveil aux langues et ne deviennent pas transplurielles.

### ii. La culture

Beaucoup de signes culturels se développent pendant la lecture de l'album *Madlenka*, comme la Tour Eiffel, issu de la culture maternelle dominante. L'approche du cours est plurielle pendant la lecture de l'album, mais singulière lors de la suite du cours, comme il n'y a pas d'interculturel et/ou pluriculturel.

### iii. La médiation

Il y a de la médiation quand l'enseignante lit l'album *Madlenka* aux apprenants. Les illustrations fonctionnent comme outil de médiation, lorsque les apprenants reconnaissent la Tour Eiffel et plusieurs symboles français. Également, l'enseignante devient médiatrice pendant la lecture du document.

### iv. Les formes brèves

L'album de jeunesse *Madlenka* constitue une forme brève de littérature lue par l'enseignante. De plus, les images de l'album sont des formes brèves aussi. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

### v. Le *translanguaging*

#### **TL. forme brève orale -TL. forme brève écrite**

---

<sup>210</sup> Le mot est illustré d'après la prononciation de l'apprenante.

Le *translanguaging* ne se développe pas dans le cours. Pour expliciter l'absence du *translanguaging*, nous supposons que c'est en raison d'une part de la timidité éprouvée par les apprenants et d'autre part de leur non incitation par l'enseignante. En conséquence, le rapport parmi les langues qui croisent la classe est inégal malgré le recours aux langues étrangères et aux langues maternelles minoritaires (de maison). Le français demeure ainsi dominant.

**vi. Le transculturel**

Le transculturel ne se développe pas pendant la leçon, comme les apprenants ne sont pas incités à une telle approche. Également, l'enseignante ne contribue pas au développement du transculturel et les apprenants ne profitent pas d'éléments culturels variés issus de l'album *Madlenka*. Par conséquent, les symboles issus de la culture dominante sont les seuls éléments exploités lors du cours et ainsi ils se présentent comme dominants.

**vii. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**

Les apprenants développent la compétence pragmatique à travers des questions et des réponses. De surcroît, la compétence plurilingue se développe par les langues étrangères enseignées à l'école, comme l'anglais et l'allemand ainsi que les langues maternelles minoritaires (de maison).

En revanche, il n'y a pas de signes de développement de la compétence pluriculturelle et de la compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle manque d'éléments du transculturel et d'actions de *translanguaging*.

7. Grille d'observation du 11/04/18 pour le CM1-CM2, (langue enseignée : le français), École Alfred de Musset

**i. Description de la séance didactique**

L'enseignante fait la lecture de l'album de jeunesse *Madlenka* de façon vivante. La CDP se trouve aussi en classe. Après la lecture, des questions et des réponses s'enchaînent, comme suit :

Question 1 : « Est-ce que quelqu'un pourrait expliquer le début de l'histoire ? »

# **GRILLE D'OBSERVATION 7**



### GRILLE 7

ÉCOLE : École Primaire Alfred de Musset	DATE / HEURE : 11/04/2018 / 09.00-10.00	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : CM1-CM2 / le français
---	---	---

<b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+)</b> : + PluriL, + PluriC <b>APPROCHES TRANSPLURIELLES (AT+●)</b> : + TL, - TRC	<b>MÉDIATION</b> : i) l'album de jeunesse <i>Madlenka</i> , ii) les illustrations du livre, iii) l'enseignante, iv) le français langue de scolarisation.	<b>FORMES BRÈVES</b> : + <i>Madlenka</i> <b>FORMES BRÈVES</b> : i) la démarche de la leçon, ii) les exercices de P.O et de P.É., iii) les mots et les phrases exprimés dans plusieurs langues, iv) <b>TrL●</b>
--	--	---

TRANSLANGUAGIN G  TL ●	ACTANTS  Enseignant  -  apprenant	ESPACE TrL●  Vacuum  -  Non Vacuum	TEMPS  Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS),  ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É)  LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPLURIELLES	COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI- TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
+ TL ● :  i) - <i>Holà ! Que tal ?</i> - « Bonjour ! »  ii) Plusieurs TL● à l'écrit  iii) des signes d'une écriture translinguistique	i) L'enseignante produit du translanguager à l'oral.  ii) les apprenants font des actions de translanguager à l'oral et à l'écrit.	i) NV à l'oral  ii) NV à l'écrit	i) L'enseignante mobilise et incite les apprenants à utiliser leurs langues maternelles.  ii) Sentiment de fierté et de contentement des apprenants pour leurs connaissances dans plusieurs langues.	i) <b>LSC = LMD = Létr + Lmm = TrL●</b>  (oral + écrit)  ii) <b>LSC = LFR =</b> Langue de médiation (↔)	+ CP O  + CS O  + CS É  + L  + H	+ EXERCICES DE P.O. ET DE P.É.  + STRATÉGIE	i) L'enseignante valorise l'utilisation de plusieurs langues.  ii) Elle incite les apprenants à s'exprimer dans ces langues.  iii) Elle invente de façon spontanée un dialogue où la langue de réception est différente que celle de production.	i) + CPTL +● : <b>oral</b>  ii) + CPTL +● : <b>écrit</b>  iii) - CPTRC +● : <b>oral</b>  iv) - CPTL +● : <b>écrit</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION DU  
11/04/18**

Un apprenant raconte l'histoire de *Madlenka* du début à la fin de l'histoire. De plus, il évoque les illustrations où se présentent des éléments culturels français, comme les pâtisseries françaises et les baguettes.

Question 2 : « Madlenka répète la phrase « j'ai une dent qui bouge » en français. Est-ce que vous pourrez dire ce mot dans d'autres langues ? »

Les apprenants hésitent. Leur enseignante les rassure qu'elle les corrigera pas. Ainsi, des apprenants citent le mot *teeth* en anglais.

Question 3 : « *Madlenka* va au *bled* très souvent. Et vous, est-ce que vous allez au *bled* ? »

Les apprenants s'éclatent de rire. Trois apprenants issus de l'Algérie racontent qu'ils y vont souvent avec leurs parents. Un apprenant répond que son *bled* est au Maroc. Une apprenante parle de son *bled* en Tunisie. Également, un apprenant confirme que son *bled* se trouve en Espagne. Un autre ajoute que son *bled* est au Luxembourg. L'enseignante est surprise.

Par la suite, l'enseignante s'adresse aux apprenants par la phrase *Hello ! How are you ?* et elle continue par la phrase *Holà ! Que tal ?* en espagnol. Les apprenants lui répondent « Bonjour ! ». Un apprenant dit *Konnichiwa !* en japonais et ajoute la phrase *o genki desu ka* dont la signification est « comment vas-tu ? ». Beaucoup d'apprenants comptent en arabe, comme suit *sifr, wahid, i thnan*, en anglais *one, two, three*, en espagnol *uno, dos, tres*, en allemand *eins, zwei, drei* et en turc *bir, iki, üç*.

Question 4 : « Est-ce que vous avez rencontré des gens qui parlent plusieurs langues dans votre quartier ? »

Les réponses des apprenants s'enchaînent, comme suit : i) le français, ii) le congolais, iii) le français et le congolais, iv) le français et l'arabe, v) l'arabe, vi) l'anglais, le français et l'arabe, vii) le français, l'italien, l'anglais, viii) le français et le breton (l'enseignante demande comme dire « bonjour » en breton et un apprenant répond « mon a ra »).

Question 5 : « Hélène vient d'*Athina*. Elle parle ellinika. Nick vient de London. Il parle English. Et vous ? Vous parlez quelles langues ? »

Les apprenants déclarent qu'ils parlent dans plusieurs langues, comme en arabe, en anglais, en italien, en turc, en espagnol, en breton et en allemand. Un apprenant énumère les langues qu'il parle en disant i) *Frankhreich*, ii) *Deutschland*, iii) breton et iv) anglais.

À la fin du cours, l'enseignante demande aux apprenants de rédiger une courte histoire en tant que souvenir pour la chercheuse.

## ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles

### **i. La langue**

Beaucoup de langues se présentent durant la séance observée, comme l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, le japonais, le turc, l'arabe, etc. L'approche est plurielle par l'éveil aux langues. L'approche devient transplurielle quand l'enseignante échange avec les apprenants en anglais et les apprenants lui répondent en anglais. Ainsi, nous constatons des actions de communication translangagière, comme i) - *Hello ! How are you ?* - « Ça va ! », ii) - *Holà ! Que tal ?* - « Bonjour ! ». Un apprenant se sent fier, quand il produit des phrases en japonais, comme *o genki desu ka* et un autre lorsqu'il dit saluer en breton par l'expression « mon a ra ». Également, un apprenant fait des actions de *translanguaging*, quand il énumère les langues qu'il parle comme suit : i) *Frankreich*, ii) *Deutschland*, iii) breton et iv) anglais.

Le français est le fondement de toute action de communication produite et acquiert une place égale aux autres langues, quand l'enseignante et les apprenants effectuent des actions de *translanguaging*.

Pour ce qui est de la production écrite, nous avons reçu vingt-deux écrits dont les dix-huit contiennent des signes des langues variées et des actions de *translanguaging*. Finalement, nous constatons un rapport égal ou presque égal parmi les langues tant à l'oral qu'à l'écrit. L'approche est transplurielle.

### **ii. La culture**

Des signes des cultures variées se manifestent pendant la lecture de l'album de jeunesse *Madlenka*. Pourtant, ces signes ne sont pas exploités. Par ailleurs, le recours au *bled* constitue un signe culturel maternel minoritaire (de maison). Également, une apprenante effectue une action de *translanguaging* où elle fait appel au *Batman*, indice d'une culture occidentale, large et internationale.

L'approche suivie pendant la séance fait appel à des éléments de la culture maternelle considérée comme dominante et de la culture maternelle minoritaire. L'approche n'est pas néanmoins transplurielle. Par conséquent, la relation parmi les éléments culturels demeure inégale.

### **iii. La médiation**

L'album de jeunesse *Madlenka* sert d'outil de médiation de production des actions de *translanguaging* à l'écrit. De même, l'enseignante devient médiatrice pour ce qui est de l'utilisation des langues.

### **iv. Les formes brèves**

L’histoire de *Madlenka*, ses images et ses phrases sont des formes brèves. Également, les actions de *translanguaging* à l’écrit développées sont des formes brèves aussi. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l’unité didactique. Également, elles contribuent à l’accomplissement des objectifs de la séance.

v. **Le *translanguaging***

**TL. forme brève orale**

Les apprenants procèdent à des actions de *translanguaging* une fois que leur enseignante les incite à s’exprimer dans des langues variées. Les apprenants font ainsi des actions de *translanguaging* à l’oral qu’ à l’écrit. L’enseignante et les apprenants effectuent les actions de *translanguaging* suivantes : i) - *Hello ! How are you ?* - « Ça va ! », ii) - *Holà ! Que tal ?* - « Bonjour ! », iii) *Frankreich, Deutschland*, breton et anglais.

Spécifiquement, l’enseignante lance des dialogues où la réception est en anglais et la production du discours en français. La même pratique s’effectue en espagnol (*input*) et en français (*output*). Bien que cette approche constitue de la mise en place du *translanguaging* à travers laquelle les apprenants sont incités à recourir à des langues étrangères enseignées à l’école et à leurs langues de maison.

Néanmoins, les langues utilisées pour le développement du *translanguaging* fait partie d’une approche limitée aux langues étrangères enseignées à l’école, à savoir des langues considérées comme supérieures des autres. Également, un apprenant effectue une action de *translanguaging* à l’oral, lorsqu’il annonce avec de la fierté les langues qu’il maîtrise dans de nombreuses langues.

**TL. forme brève écrite**

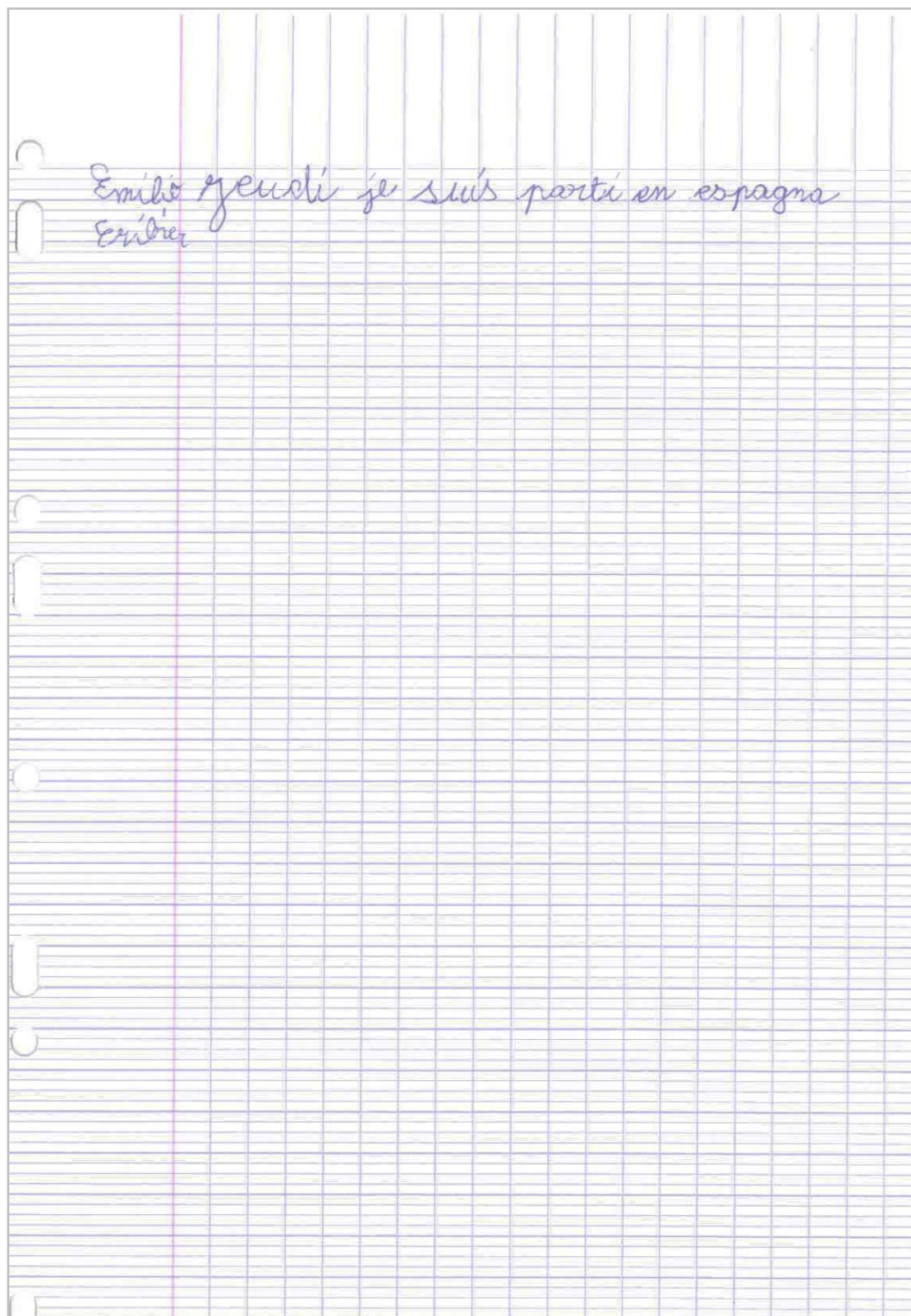
Des actions de *translanguaging* à l’écrit sont abordées comme suit :

- i) « - *Madlenka Konnichiwa ! Tu vas where ?*
- Je vais au Japon.
- *Luguo Lugaille.*
- *Wenido se la ska.*
- Oui !
- Tu parles arabe !
- *Jé !*

## **TL • FORMES BRÈVES ÉCRITES**

Mommes  
reince nyo

Madlenka couteurtag? tu vas ou?  
Madlenka hello? tu vas where?  
Madlenka bonjour tu vas ou?  
Madlenka bonjour tu vas ou?





Donnerstag, der 12te. April

Manon Welcome if has fax. Ich wohne  
Barbier Pingers. Wie geht's dir? Merget PRIMA!!!!!!  
das chen.



Manon Barbier

Halo Ich m'appelle Redha Halo Redha ca va ye  
a ...hee ok si non ca va t'vies de madeline tu ment m  
a choum a tes sent ok je veux une ps4 50000 nintendos  
hee je par ok au revoir madeline au chocolat etc



Sounipa  
Elattan

Madlenka Salam chna Kette derie Smaima  
tante h'ain. belle Madlenka ta dent beige brissure  
Je vais aller le dir a Nephthali et saut Jade au  
Safa Ela Smaimada Mais amille a tout le  
Monde Monde Monde Monde !!!

Lou

repprand

he hello chery nous on est et on spring

est toi quelle season e à tu dans dans

dans pays. Coucou Madlenka tu vas where.

dans dans pays. tu geschlafen à quelle

heure chez toi et tu de awoken

toi du et prima, gut, solala ou seblecht

Woher kommst du? Wo wohnst du?

\*Wie alt bist du? Wie heißt du?

Belaimah?

\* Madlenk bonichina ! Tu vas where?  
- Je vais au Japon.  
- Lujno Lujnille.  
- Wemda se la ska.  
- Ou!  
- Tu parle Arabe.  
- Hé.  
- Daccord.  
- Kligato.

Madlenka helb!

Ela  
Ozafi Melhamal een gok gulsben!

~~tece~~ teftademem!

napeoon? isc een.

hi gem benem evenet ~~gelmore~~ ietogel

h. Tamam.

benem even gok buyb.

een? benem even guchuk.

Tamam.

semen ben giciden oochtakale!

buongiorno

Peste

Lieriau Bonjourra you was where? Je vais chez mes friend.

Mama! ques pas de l'air, Non rien.  
He vais good night.  
bye.



Commeranda  
Denore

Jeudi 12 avril

Madlenka est partie ensuite à la République  
démocratique du Congo m. Glodie lui dit  
bonjour ma fille déesse elle lui répond sa  
va bien mon père elle lui demande si  
elle peut participer à une danse et  
m. glodie lui répond bien sûr et lui apprend  
toute sorte de danse car ici les danses  
sont aussi importantes merci mon père  
dit madlenka parce que dit arlois

Piternon comment on les  
écrit en congolais

Jade / Jad  
amais / Amais  
Nakhant / Nakan

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES  
DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION  
-  
OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 11/04/18**

- D'accord.

- *Arigato* ».

Pendant cette action de *translanguaging*, l'apprenant a construit un dialogue qui ressemble à la pratique mise en place par son enseignante. Il s'agit de l'approche traditionnelle du *translanguaging*. L'apprenant a précisément produit une discussion en français, en japonais et en anglais à travers les mots *Konnichiwa*, *Arigato* et *where*. Le mot *luguo* renvoie possiblement au chinois *lù guò*<sup>211</sup> dont la signification est « passer par ou à travers » ainsi que le mot *jé* difficilement décodifié signifie probablement « oui ». Il se peut que cet élément soit issu de l'arabe, du tchèque, de l'africain ou constitue un indice d'écriture translinguistique.

ii) « Madlenka est partie ensuite à la République démocratique du Congo. M. Glodi lui dit *loré maf irie déènine*. Elle lui répond sa va bien mon père et lui demande si elle peut participer à une danse et m. Glodie lui répond bien sur et lui apprend toute sorte de danse car ici les danses sont aussi utiles. Merci mon père dit *Madelk langue vir roi* ».

Après l'histoire, l'apprenante écrit des prénoms du français au congolais. Ainsi, les prénoms suivent, comme suit : i) Gisèle → Jizele, ii) Neiphrali → nefrali, iii) Martheo → Mareo, iv) Shaïa → Shaya, v) Hélène → elen, vi) Colyne → kolin, etc.

Le deuxième *translanguaging* constitue l'histoire décrite par une apprenante à la République du Congo. Dans cette histoire, nous constatons la présence du lingala. L'apprenant explique à la fin de sa production que le prénom *Madlenka* est écrit comme *Madelka* en congolais. Dans cette production, le *translanguaging* est considéré comme une action holistique l'apprenant recourt à sa langue maternelle minoritaire (de maison) accompagné du français. Ainsi, le rapport entre le français et le lingala devient égal.

iii) « *Hello*, chez nous on est en *spring*. Est toi quelle *season* à tu dans tant pays. Coucou Madlenka, tu vas *where* ? ... Tu *geschlafem* à quelle heure chez toi et tu de *awaken* toi du et *prima, gut, solala*, oui *sehleeht woher kommst du ? Wo wohmst du? Wie alt bist du? Wie heißt du ?* »

Le troisième *translanguaging* constitue une production écrite en anglais, en français et en allemand. Par conséquent, nous constatons des éléments issus des langues enseignées dans le cadre de l'école, preuve d'un *translanguaging* qui a certes une valeur didactique pour ce qui est de l'apprentissage des langues, mais qui pourrait se caractériser comme limité. Néanmoins, la relation parmi les langues est égale.

<sup>211</sup> Définition disponible sur : <https://chinese.yabla.com/chinese-english-pinyin-dictionary.php?define=Lu+guo>

iv) « Madlenka *Salam chna kette denie Smaina tanèté. Hello* Madlenka, ta dent bouge bien sure. Je vais alle le dir a Nephtalie et Jade *cen Safa Esméralda Anaïs amélie* a tout le Monde Monde Monde ! ! ! ! »

Lors du quatrième *translanguaging*, l'apprenante a recours à l'anglais, au français, à l'arabe et à des signes dérivés d'une écriture translinguistique, probablement issue du haïtien ou d'un dialecte de la Polynésie française. Le *translanguaging* peut se considérer comme holistique à travers le répertoire linguistique complet de l'apprenante, marque de l'égalité des langues qui contribuent à son développement.

v) « Emilio jeudi je suis parti en *Espagna* ».

L'apprenant effectue une action de *translanguaging* par le recours au français et à l'espagnol. De surcroît, il écrit le mot Espagne comme *Espagna*, signe d'une écriture translinguistique, possiblement originaire des connaissances de l'apprenant en espagnol.

vi) « - *Hello Ich* m'appelle Redha.

- *Hallo* Redha ca va yes ! » ...]

Cette action de *translanguaging* concerne l'utilisation du français, de l'anglais et de l'allemand, considérés comme des langues enseignées dans le contexte scolaire français. Ainsi, le *translanguaging* peut se caractériser d'une part comme didactique, puisque cela concerne l'apprentissage des langues à l'école et d'autre part comme limité, puisque les apprenants se limitent à l'utilisation des langues de l'école.

vii) « ... Madlenka nous dit *hello* est *batman* lui dit *salamyalekoum* »

Finalement, le *translanguaging* est produit à travers le français, l'anglais et l'arabe. L'apprenante utilise deux langues enseignées à l'école et sa langue maternelle minoritaire (de maison), marque de la relation égale établie parmi ces signes.

## vi. Le transculturel

Dans cette séance, le transculturel ne se développe pas en raison de la non exploitation des signes culturels qui se manifestent lors de la lecture de l'album de jeunesse. De plus, la langue possède une place prioritaire que celle de la culture lors du cours.

## vii. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle

Les apprenants développent plusieurs compétences communicatives dans la séance. Également, la compétence plurilingue se développe par le recours à des signes des langues variées. En revanche, nous ne pouvons pas confirmer le développement de la compétence pluriculturelle, comme il n'y a pas d'interculturel et/ou de pluriculturel.

La compétence pluri-translangagière se développe tant pour l’enseignante que pour les apprenants, qui effectuent des actions de *translanguaging* à l’oral et à l’écrit. Également, à l’écrit, il y a une apprenante, qui rédige uniquement en turc, une autre, qui lors de sa production en français parle de l’Algérie et ajoute des cœurs à côté du nom du pays et de surcroît, un apprenant qui rédige son histoire uniquement en allemand. À la fin de l’histoire, il écrit son prénom et son nom en français et il ajoute le mot *kénavo*,<sup>212</sup> dont le sens est « au revoir » en breton.

## 2.2. Interprétation et analyse des données, École Claude Monet

### 1. Grille d’observation du 11/04/18 pour le CP (langue enseignée : le français), École Claude Monet

#### i. Description de la séance didactique

L’enseignante fait la lecture du livre *La Moufle*,<sup>213</sup> comme elle n’adhère pas à la démarche de la leçon proposée. L’enseignante demande si les apprenants seraient capables de poser la question « Est-ce que je peux entrer ? » dans une autre langue qu’au français. Au début, les apprenants hésitent. Un apprenant prononce le mot *topola*<sup>214</sup>. L’enseignante lui demande si c’est un mot qui existe ou un mot issu de son imagination. L’apprenant confirme l’existence du mot. L’enseignante produit la phrase en turc<sup>215</sup> comme suit : *girebilir miyim ?*. L’enseignante incite les apprenants en leur demandant de fermer les yeux et d’imaginer ce que leurs parents disent, quand un voisin frappe à la porte ou les appelle au téléphone. Une apprenante répond que sa mère dit *waiyo*<sup>216</sup> en somali et qu’elle écrit aussi en arabe.

L’enseignante demande à un apprenant de faire *la Moufle* en arabe. Ainsi, il dit *Knock koil, koil, schoun ?* et il répond *ena Nadir !* Une apprenante dont la langue de maison est le roumain<sup>217</sup> explique que sa mère utilise la question *chkoun ?* dont le sens est « qui ? ». Également, l’apprenante prononce la phrase *e nau M.* Une apprenante qui parle également en roumain, pose la question *Koshen ?* et elle répond *Sunt L.* Après, D. demande *Koshen ?*

<sup>212</sup> L’orthographe correcte du mot est *kenavo*.

<sup>213</sup> F. Desnouveaux, *La Moufle*, 2009.

<sup>214</sup> Nous citons la translittération phonétique du mot prononcé par l’apprenant.

<sup>215</sup> L’enseignante avait enseigné le FLE en Turquie.

<sup>216</sup> Il s’agit de l’illustration phonétique du mot que l’apprenante prononce.

<sup>217</sup> Il est possible que sa langue maternelle ne soit pas le roumain officiel, mais un dialecte de la langue romani.

# GRILLE D'OBSERVATION 8

**GRILLE 8**

ÉCOLE : École Primaire Claude Monet	DATE / HEURE : 11/04/2018 / 09.00-10.00	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : CP / l'anglais
-------------------------------------	---	--

<p><b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+) : + PluriL, + PluriC</b></p> <p><b>APPROCHES TRANSPLURIELLES (AT+●) : + TrL O, - TRC</b></p>	<p><b>MÉDIATION</b> : i) l'album de jeunesse <i>la Moufle</i>, ii) l'enseignante</p>	<p><b>FORMES BRÈVES</b> : + <i>la Moufle</i></p> <p><b>FORMES BRÈVES</b> : i) <del>la démarche de la leçon</del>, ii) <del>les exercices de P.O et de P.É.</del>, iii) les mots et les phrases exprimés dans plusieurs langues.</p>
--	--	---

TRANSLANGUAGIN G  TL ●	ACTANTS Enseignant  -  apprenant	ESPACE TrL●  Vacuum  -  Non Vacuum	TEMPS  Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS),  ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É)  LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPLURIELLES	COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI- TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
<p>+ TrL ● :</p> <p>i) <i>Koshen ?</i></p> <p>- <i>I am D.</i></p>	<p>i) L'enseignante met en place une approche +PluriL.</p> <p>ii) Les apprenants participent à l'approche +PluriL (Plusieurs hésitent)</p> <p>iii) Une apprenante produit du +TrL●</p>	<p>i) NV à l'oral</p> <p>ii) V à l'écrit</p>	<p>i) Une apprenante se sent libre de produire une action de translangager lorsqu'elle entend une de ses camarades de classe produire la phrase <i>Koshen ? Sunt L.</i></p>	<p>i) + LSC = + LMD = + LFR</p> <p>ii) LMD + Létr + lmm = PluriL</p> <p>iii) LMD &lt;= Létr + Lmm = +TL</p>	<p>+ CS O</p> <p>+ H</p>	<p>+ EXERCICES DE P.O.</p> <p>+ STRATÉGIE</p>	<p>i) L'enseignante a recours au turc</p> <p>ii) Elle incite les apprenants à s'exprimer dans leurs langues de maison à travers la question « Est-ce que je peux entrer ? »</p> <p>iii) Elle suit sa propre démarche de leçon au lieu de suivre la leçon proposée par la chercheuse.</p>	<p>i) + CPTL +● : oral</p> <p>ii) - CPTL +● : écrit</p> <p>iii) - CPTRC +● : oral</p> <p>iv) - CPTL +● : écrit</p>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 11/04/18**



et répond *I am D*. L'enseignante explique que l'arabe est une langue comme toutes les autres et c'est à partir de ce moment que l'ambiance devient plus chaleureuse et les apprenants s'intéressent davantage à la démarche.

Par la suite, l'enseignante cite des mots des langues étrangères utilisées en français. Les apprenants sont appelés à trouver leur langue d'origine. L'enseignante explique que les mots *kimono*, *judo*, *week-end* et *école*<sup>218</sup> sont des mots vagabonds. Elle ajoute que le mot « école » lui rappelle le mot *școală* en roumain. Elle ajoute la phrase « c'est kif-kif » utilisée en français pour signifier que « c'est pareil » et elle précise son origine arabe. Ensuite, un apprenant produit le mot espagnol *holà !* et une apprenante écrit la lettre « i » en arabe. Par ailleurs, une apprenants écrit les mots *мама*, *nana* et *бабушка* en dessinant à côté du dernier mot une vieille dame.

## ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles

### i. La langue

La langue utilisée est le français. Suite à la lecture de l'histoire *la Moufle*, l'enseignante a recours à la question « Est-ce que je peux entrer ? » pour motiver les apprenants à produire la même phrase dans une autre langue. Puisque les apprenants hésitent, l'enseignante utilise une phrase en turc. De cette façon, les apprenants sont encouragés afin de s'exprimer en somali, en arabe, en roumain et possiblement dans un dialecte de la langue romani. Également l'enseignante fait allusion aux mots vagabonds comme *kimono*, *école*, etc.

Finalement, la question *Koshen ?* et la réponse *I am D*. est une action de *translanguaging* en anglais et probablement dans un dialecte roumain. L'approche suivie est plurielle par le recours à une variété des signes des langues. L'approche devient transplurielle quand les apprenants effectuent des actions de *translanguaging*.

### ii. La culture

La langue garde une place prioritaire dans cette séance. Par conséquent, il n'y a pas d'indices culturels. L'approche suivie est singulière et ne devient pas transplurielle.

### iii. La médiation

---

<sup>218</sup> L'étymologie du mot « école » en français issu du σχολείο [sholio] en grec.

L'enseignante fait allusion à l'album de jeunesse *la Moufle*, une forme brève de littérature. L'enseignante devient médiatrice et encourage les apprenants à s'exprimer dans plusieurs langues.

**iv. Les formes brèves**

L'album *la Moufle* est composé des illustrations et des courts dialogues, qui sont des formes brèves. Également, les phrases et les mots dans des langues variées sont des formes brèves aussi. Le *translanguaging* produit à travers l'utilisation de deux langues est de même une forme brève.

**v. Le *translanguaging***

**TL. forme brève orale**

Les apprenants ont recours à des langues étrangères enseignées à l'école, comme l'anglais et à leurs langues maternelles minoritaires (de maison). Le *translanguaging* *Koshen ? I am D.* effectué à l'oral est issu d'une part du roumain ou d'un dialecte de la langue romani et de l'anglais. Le *translanguaging* se caractérise ainsi comme holistique, puisque nous remarquons des éléments des langues enseignées à l'école et des langues de maison. Le rapport entre les deux langues est égal.

**TL. forme brève écrite**

Le *translanguaging* ne se développe pas à l'écrit, puisque l'enseignante ne demande pas aux apprenants de rédiger la production écrite suivant la consigné de la leçon proposée.

**vi. Le transculturel**

Nous ne repérons pas de production du transculturel pendant le cours, comme la culture ne se manifeste pas ou n'est pas exploitée.

**vii. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**

Des compétences communicatives langagières se développent pendant la séance. De plus, la compétence plurilingue se développe par le recours à l'utilisation de plusieurs langues étrangères et maternelles. La compétence pluriculturelle ne se développe pas manque de signes culturels et interculturels.

La compétence pluri-translangagière est évidente à travers la production d'une action de *translanguaging*. Il est possible que beaucoup d'apprenants de la classe produisent implicitement cette compétence. Finalement, la compétence pluri-transculturelle ne se développe pas faute d'éléments issus du transculturel.

2. Grille d'observation du 05/04/18 pour le CP (langue enseignée : le français), École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

L'enseignante fait la lecture de *Madlenka*. Les apprenants sont enthousiastes, rient, et s'expriment par des interjections quand ils regardent les illustrations du livre. Chaque fois que le mot « bonjour » est utilisé dans une autre langue, les apprenants demandent de quelle langue il s'agit. Ils sont heureux quand leur enseignante leur montre la fleur de lotus et ils citent le mot nénuphar comme synonyme. L'enseignante rappelle que Claude Monet avait peint des nénuphars. De plus, elle montre tous les pays où *Madlenka* a voyagé par le globe.

Après la lecture, l'enseignante annonce que *Madlenka* va faire le tour du monde mais comme c'est son anniversaire elle reçoit comme cadeau un chien. Elle veut l'annoncer à tout le monde ! L'enseignante demande aux apprenants de dire « J'ai un chien ! » dans une langue qu'ils connaissent. Les apprenants disent *I have a dog !* en anglais, *eindi kalb*<sup>219 220</sup> en arabe algérien, *Waxaan haystaa ey* en somalien pour dire, *am un caine* en roumain et *eindi kalb* en arabe. Quelques apprenants font la distinction entre l'arabe de Somalie et l'arabe du Soudan.

De surcroît, des apprenants s'expriment en français quand l'enseignante leur demande de dire le mot « chien » dans leurs langues de maison, comme en créole et en tigrinya, mais ils refusent. Des apprenants prononcent le mot en créole néerlandais et en iranien.<sup>221</sup> Après, l'enseignante rappelle la règle selon laquelle les apprenants ont le droit de parler dans une autre langue à la maison, mais ce qui est sûr, c'est qu'ils n'ont pas le droit de parler dans d'autres langues à l'école. À la fin de la séance, les enfants recitent une poésie<sup>222</sup> de Jacques Prévert.

<sup>219</sup> L'enseignante cite le mot *klebs* pour dire aux apprenants que c'est un mot synonyme du chien et que c'est d'origine arabe.

<sup>220</sup> Définition et étymologie du mot *Klebs* ou *kleps* consultée le 15/07/21 et disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/klebs>

یک سگ Le mot « chien » en persan ou en *fārsī* <sup>221</sup>

<sup>222</sup> *Chansons pour les enfants l'hiver* publié en 1946 au sein du recueil *Histoires*.

# GRILLE D'OBSERVATION 9

### GRILLE 9

ÉCOLE : École Primaire Claude Monet	DATE / HEURE : 05/04/2018 / 11.00-12.00	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : CP/ le français
-------------------------------------	---	---

<b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+) : + PluriL, - PluriC</b> <b>APPROCHES TRANSPLURIELLES (AT+●) : - TL, - TRC</b>	<b>MÉDIATION :</b> i) l'album de jeunesse <i>Madlenka</i> , ii) les illustrations du livre, c) l'enseignante, d) le globe, e) le mot « lotus ».	<b>FORMES BRÈVES :</b> + <i>Madlenka</i> <b>FORMES BRÈVES :</b> i) la démarche de la leçon, ii) l'exercice de P.O et de P.É., iii) les mots et les phrases exprimés dans plusieurs langues.
--	---	--

TRANSLANGUAGIN G TL ●	ACTANTS Enseignant - apprenant	ESPACE TL● Vacuum - Non Vacuum	TEMPS Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS),  ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É)  LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPLURIELLES	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
- TL ● :	i) L'enseignante incite vers une approche +PluriL et +PluriC.  ii) Les apprenants participent à l'approche +PluriL (Plusieurs hésitent, ont peur, refusent)	i) V à l'oral  ii) V à l'écrit	-	i) LSC = LMD = Létr + lmm  ii) LMD + Létr + lmm = + PluriL  iii) LMD > Létr + lmm = -TL	-	+ EXERCICES DE P.O.  + STRATÉGIE	i) L'enseignante valorise l'utilisation de plusieurs langues.  ii) Elle explique que le français constitue la langue de l'école rappelant ainsi la règle stricte imposée jusqu'à présent aux cours pour ce qui est de l'utilisation d'une seule langue.  c) Elle prononce un discours sur les droits linguistiques des apprenants. Elle n'autorise pas les apprenants à avoir recours aux langues de maison.	i) - CPTL +● : oral  ii) - CPTL +● : écrit  iii) - CPTRC +● : oral  iv) - CPTrL +● : écrit

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 05/04/18**

## ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles

### i. La langue

La langue utilisée pendant le cours est le français. Pendant la lecture de *Madlenka*, l'enseignante a recours à des langues, comme l'italien, l'espagnol, l'anglais, le hindi, l'allemand, etc. Les apprenants deviennent enthousiastes. L'enseignante demande aux apprenants comment ils pourraient produire le mot chien en d'autres langues ou la phrase de Madlenka j'ai une dent qui bouge. Beaucoup d'apprenants refusent de s'exprimer, comme s'ils avaient peur. En revanche, une minorité d'apprenants s'expriment dans leurs langues de maison. Avant la fin de la séance, l'enseignante prononce un discours sur les droits linguistiques des apprenants.

L'approche suivie est plurielle à travers l'éveil aux langues. Par ailleurs, la pluralité linguistique est évidente à travers les langues maternelles minoritaires (de maison) que les apprenants utilisent. Néanmoins, cette approche ne devient pas transplurielle et c'est de cette manière que le rapport parmi les langues demeure inégal.

### ii. La culture

Les apprenants ont recours à des signes culturels à travers l'histoire de *Madlenka*. Le mot « lotus » sert de véhicule culturel, qui se présente à l'album et déclenche une discussion autour de Claude Monet et sa peinture des nénuphars (des nymphéas). L'approche est plurielle pendant la lecture de la forme brève *Madlenka*. Pourtant, l'approche est singulière pendant l'exploitation de l'album, comme il n'y a pas recours à l'interculturel ou au pluriculturel. En conséquence, manque de signes des cultures étrangères, de cultures maternelles minoritaires (de maison) et des signes culturels en interaction, le transculturel ne se développe pas.

### iii. La médiation

L'histoire de *Madlenka* et ses illustrations constituent un outil de médiation. Par ailleurs, l'enseignante devient médiatrice d'une approche plurielle mise en place concernant l'utilisation des langues variées. Elle utilise également le globe afin de montrer aux apprenants les pays où *Madlenka* voyage. De surcroît, le mot « lotus » sert de moyen qui véhicule l'image culturelle de la peinture de Claude Monet, « les Nymphéas ».

Finalement, nous observons une ambiance conflictuelle quand quelques apprenants font la distinction entre l'arabe de Somalie et l'arabe du Soudan. Pourtant, l'enseignante ne réagit pas comme médiatrice.

#### iv. Les formes brèves

L'album de *Madlenka* est une forme brève de littérature dont les illustrations sont des formes brèves. Également, les étapes de la lecture et de la production orale concernant l'album sont des formes brèves aussi. Finalement, la poésie de Jacques Prévert récitée à la fin de la séance est une forme brève de littérature. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l'unité didactique. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

#### v. Le *translanguaging*

##### TL. forme brève orale - TL. forme brève écrite

Le *translanguaging* ne se produit pas pendant la séance. Les facteurs qui empêchent son développement résident dans des approches singulières mises en place en classe et à l'école, prouvées par le discours de l'enseignante concernant les droits linguistiques des apprenants. Les apprenants nient majoritairement le recours dans d'autres langues, comme le créole. Quelques apprenants utilisent leurs langues de maison sans les inclure dans un ensemble des mots ou des phrases à l'oral ou à l'écrit, ce dernier étant complètement exclu de la démarche.

#### vi. Le transculturel

La culture n'est pas importante vis-à-vis de la langue dans la leçon. Peu de signes culturels se manifestent, comme celui du « lotus » et de la peinture de Claude Monet. Par ailleurs, le non recours à des éléments issus des cultures variées ne conduit pas au développement du transculturel.

#### vii. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle

Nous observons le développement des compétences communicatives langagières et de la compétence plurilingue à travers l'éveil aux langues. Force est de constater que beaucoup d'apprenants ont peur de s'exprimer dans leurs langues de maison, ainsi, la compétence se développe de façon partielle ou au moins de façon implicite. En revanche, il n'y a pas de signes de développement de la compétence pluriculturelle et de la compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle, comme le *translanguaging* et le transculturel ne se développent pendant la leçon.



3. Grille d'observation du 10/04/18 pour le CM1-CM2 (langue enseignée : l'anglais),  
École Claude Monet

**i. Description de la séance didactique**

L'enseignante fait la lecture de l'histoire *Chez nous*. Les apprenants sont intéressés par les illustrations du livre. Après la lecture, des questions et des réponses s'enchaînent, comme suit :

Question 1 : « Vous observez quels types de maison dans le livre ? »

Les apprenants observent plusieurs types de maisons, comme : i) des immeubles, ii) des maisons en ardoise, iii) à des maisons à Angers, iv) de maisons hautes, v) des maisons à l'espace, vi) des maisons chaussures. Entretemps, les apprenants comparent l'image où d'une femme originaire de la France et d'une autre de l'Atlantide. L'enseignante rappelle aux apprenants qu'il s'agit de la mythologie. Quelques apprenants pensent que l'histoire du livre renvoie à l'histoire *d'Ali Baba* déjà lue en classe.

Question 2 : « Et toi, où vis-tu ? »

Des apprenants répondent : i) à Angers, en France », ii) dans une grande maison sur terre, iii) dans la tour jaune au square », iv) dans un appartement, mais il est beau, v) au square, vi) en France, vi) dans la tour jaune, vii) dans la tour bleue, viii) dans la tour verte, ix) dans la tour rouge.<sup>223</sup>

Question 3 : « Est-ce que vous avez vécu ailleurs ? »

Les apprenants répondent i) dans une grande maison à la Réunion, ii) dans le quartier "Deutsch Quarter",<sup>224</sup> iii) dans une maison dans le quartier "French Quarter", iv) à Amiens, v) dans une villa avec une grande piscine en Algérie, vi) au Portugal, vii) à Angola, viii) en Afrique, ix) dans une grande maison au Gabon, plus grande qu'en France », x) dans une maison en Syrie et j'en ai encore trois plus grandes que les maisons ici.

Question 4 : « Est-ce que vous aimeriez vivre ailleurs ? »

Les apprenants répondent, comme suit : i) à la campagne », ii) où c'est calme », iii) dans une villa », iv) dans un village en Algérie, v) dans une maison sans étages et sans voisins, vi) j'aime bien où je suis, vii) je n'aurais pas envie de changer d'endroit même si je suis venu de la Réunion, viii) en Syrie, ix) dans une villa.

---

<sup>223</sup> Allusion aux tours du quartier populaire de la Roseraie, au sud d'Angers.

<sup>224</sup> Les apprenants sont surpris et ils demandent la signification du mot *quarter*. L'enseignante leur répond que c'est le « quartier » en anglais puisqu'à Saint-Martin ils parlent aussi en anglais.

# GRILLE D'OBSERVATION 10

### GRILLE 10

ÉCOLE : École Primaire Claude Monet	DATE / HEURE : 10/04/2018 / 09.00-10.00	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : CM1-CM2 / l'anglais
-------------------------------------	---	---

<b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+)</b> : + PluriL, + PluriC  <b>APPROCHES TRANSPURIELLES (AT+●)</b> : + TrL É + O, + TRC	<b>MÉDIATION</b> : i) l'album de jeunesse <i>Chez nous</i> , ii) les illustrations du livre, c) l'enseignante, d) le français langue de scolarisation, e) les dessins des apprenants à l'écrit.	<b>FORMES BRÈVES</b> : + <i>Chez nous</i>  <b>FORMES BRÈVES</b> : i) la démarche de la leçon, ii) l'exercice de P.O et de P.É., iii) les mots et les phrases exprimés dans plusieurs langues, iv) les <b>TL●</b> à l'oral et à l'écrit.
--	---	---

TRANSLANGUAGIN G  TL ●	ACTANTS  Enseignant  -  apprenant	ESPACE TL●  Vacuum  -  Non Vacuum	TEMPS  Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TrL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS),  ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É)  LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPURIELLES	COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI- TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
+ <b>TL ●</b> :  i) « je rentre en <i>case</i> »  ii) Plusieurs <b>TL●</b> à l'écrit  iii) écriture translinguistique	+ <b>TL ●</b> : i) apprenants et ii) enseignante	i) NV à l'oral  ii) NV à l'écrit	i) Sentiment de surprise au début.  ii) Sentiment de contentement à la fin du cours.	i) <b>LSC = LMD = Létr +lmm</b>  ii) <b>LSC ↔ Létr +lmm = + TL●</b>  iii) <b>LSC = LFR = Langue de médiation (↔)</b>	+ <b>CP O</b>  + <b>CS O</b>  + <b>CP É</b>  + <b>CS É</b>  + <b>L</b>  + <b>H</b>	+ EXERCICES DE P.O. ET DE P.É.  + STRATÉGIE	i) L'enseignante mobilise les apprenants à un éveil aux langues. Au début, les apprenants sont surpris, voire ironiques vis-à-vis de leur enseignante.  ii) L'enseignante invente un dialogue de <i>input</i> et <i>output</i> .  iii) Elle modifie la consigne de la P.É. montrant ainsi une sorte de réticence à propos du sujet.	i) + <b>CPTL +● : oral</b>  ii) + <b>CPTL +● : écrit</b>  iii) - <b>CPTRC +● : oral</b>  iv) + <b>CPTRC +● : écrit</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 10/04/18**

Question 5 : « Connaissez-vous le mot « maison » dans d'autres langues ? »

Les apprenants sont surpris et éprouvent de l'ironie vis-à-vis de la question. Pourtant, ils répondent comme suit : *diakenke*<sup>225</sup>, *loma*<sup>226</sup>, *igloo* en anglais, *casa* en portugais (entretemps, l'enseignante demande à l'apprenant comment il dit « je rentre à la maison », s'il dit à titre d'exemple « je rentre à *casa* » et il répond de manière négative). Un apprenant confirme qu'il dit « je rentre en *case* »), *maison*<sup>227</sup>, *case* en réunionnais, *casa* en espagnol, *beet* en tigrigna<sup>228</sup>, *beyt* en arabe, *dar* en arabe algérien, *manzil* en arabe classique. Entretemps, des apprenants prononcent le mot « maison » en arabe marocain, en arabe littéraire. Beaucoup de mots suivent, comme *n'dako* en lingala, *fare* en reo maohi,<sup>229</sup> *pteah*<sup>230</sup> 𑄀𑄂𑄃𑄄<sup>231</sup> en khmer,<sup>232</sup> *bounkona*,<sup>233</sup> *stanu*,<sup>234</sup> en serbe,<sup>235</sup> *home* et *house* en anglais.

Après, l'enseignante demande aux apprenants d'écrire une petite histoire qu'elle ne va pas corriger. Au début, la consigne était « Écrivez une histoire en répondant à la question "Est-ce que tu as connu beaucoup de *houses*" ? », mais l'enseignante a considéré que le sujet était compliqué et l'a modifié comme suit : « Décris la maison de tes rêves ». Après la rédaction, les apprenants lisent leurs histoires. Il s'agit des productions dans plusieurs langues.

## ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles

### i. La langue

La pluralité linguistique se manifeste par des mots issus du français, de l'anglais, du portugais, d'un dialecte de la langue romani, du polonais, du khmer, du reo maohi, du diakenké, du loma, de l'arabe, de l'arabe algérien, etc. L'enseignante motive les apprenants afin qu'ils s'expriment dans plusieurs langues. Suite au recours de l'enseignante à l'éveil aux langues, un apprenant effectue une action de *translanguaging* suivant la phrase « je rentre en *case* ».

<sup>225</sup> L'apprenant prononce le nom du mot « maison » de la langue qui parle en Guinée. Pourtant, il s'agit aussi du nom de la langue.

<sup>226</sup> Ibid.

<sup>227</sup> Illustration phonologique du mot que l'apprenant utilise.

<sup>228</sup> C'est la langue officielle de l'Érythrée.

<sup>229</sup> C'est une de deux langues parlées en Tahiti. L'autre est le français.

<sup>230</sup> L'enseignante précise qu'il s'agit de l'écriture phonétique du mot.

<sup>231</sup> Le mot « maison » en khmer.

<sup>232</sup> C'est la langue parlée au Cambodge.

<sup>233</sup> L'enseignante illustre l'écriture phonétique du mot que les apprenants prononcent. Il s'agit probablement d'un dialecte.

<sup>234</sup> Le mot *stanu* signifie « état » en polonais.

<sup>235</sup> Le mot *dom* signifie « maison » en serbe.

Également, nous constatons treize actions de *translanguaging* à l'écrit sur un total de vingt et une productions écrites. Les apprenants rédigent leurs essais en arabe, en anglais, en anglais et en français. Le reste de la classe produit des actions de *translanguaging* en arabe et en français, en français et probablement dans une variété de créole, en anglais et en français, etc.

Au début du cours l'approche est plurielle et devient à la suite de la séance transplurielle. Également, un style d'écriture translinguistique se manifeste dans plusieurs productions écrites. Pendant le développement de l'approche transplurielle, des moments créatifs de production du sens ont lieu rendant égal le rapport parmi les signes issus des langues variées.

## ii. La culture

Des symboles et des objets se présentent dans chaque image de l'histoire *Chez nous*. La comparaison entre une femme Française et une femme issue de l'Atlantide fait appel à l'interculturel. Par ailleurs, les tours à la ville d'Angers constituent des signes culturels manifestés pendant l'étape de la production.

Également, l'inégalité culturelle se manifeste par les grandes maisons en France et les maisons plus petites dans d'autres pays. L'approche suivie est plurielle à l'oral. et devient transplurielle à l'écrit.

## iii. La médiation

Nous observons des signes de médiation pendant la lecture de la forme brève de littérature *Chez nous* qui est le moyen médiateur pour la production des actions de *translanguaging* pendant la séance. Les illustrations du livre constituent aussi des signes de médiation. De surcroît, l'enseignante devient médiatrice des approches plurielles et transplurielles.

Également, les apprenants dessinent des maisons et d'autres objets, des lettres, des mots à côté de l'histoire qu'ils ont produite à l'écrit. Ainsi, nous avons des traces d'une médiation exprimée à travers des images que les apprenants créent concernant leurs maisons d'auparavant et leurs maisons du présent.

Finalement, le français a un rôle médiateur lorsque les apprenants effectuent des actions de *translanguaging*, qui reposent sur leurs connaissances du français pour produire du sens au-delà des langues.

**iv. Les formes brèves**

L’histoire *Chez nous* est une forme brève de littérature. Des phrases et des illustrations de l’album sont des formes brèves. Les types des maisons décrits, les pays cités par les apprenants et les mots dans plusieurs langues sont des formes brèves.

De plus, les étapes de la lecture, de la production orale et de la production écrites sont également des formes brèves. Enfin, les actions de *translanguaging* à l’oral et à l’écrit sont des formes brèves aussi. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie de l’unité didactique. Également, elles contribuent à l’accomplissement des objectifs de la séance.

**v. Le *translanguaging***

**TL. forme brève orale**

Au début de la séance les apprenants hésitent à s’exprimer dans plusieurs langues. Ceci étant l’enseignante prend l’initiative d’inciter les apprenants à travers une stratégie mise en place. Elle a demandé à un apprenant comme il dit « je rentre à la maison », quand il est de retour de l’école à la maison. Elle veut savoir si elle dit à titre d’exemple « je rentre à *casa* », mais et il répond non.

Un autre apprenant confirme spontanément qu’il dit « je rentre en *case* », en utilisant le mot « maison » en réunionnais. Le reste de la phrase repose évidemment au français. Lorsque l’apprenant produit le *translanguaging*, il valorise sa langue de maison. Ainsi, elle devient égale à sa langue de scolarisation et moyen de médiation. Il s’agit d’un moment où l’apprenant utilise un mot de valeur émotive et culturelle par lequel se produit le *translanguaging*.

**TL. forme brève écrite**

Les apprenants produisent plusieurs actions de *translanguaging* à l’écrit suivant la consigne de la production écrite « Est-ce que vous avez connu beaucoup de *houses* ? ». L’enseignante a modifié la consigne de l’exercice parce qu’elle l’a trouvée compliquée. Force est de constater que la majorité des apprenants répondent en combinant les deux consignes proposées. Les actions de *translanguaging* se présentent, comme suit :

## **TL • FORMES BRÈVES ÉCRITES**



Fofana  
Nasba

Et-toi, est-ce que tu as connu  
beaucoup de houses?

Oui moi j'ai connu ~~beaucoup~~ beaucoup de loma  
La première loma était à côté de la gne.

La maison de  
mes sœurs



Dabord la maison de mes sœurs sera à  
Marseille. Et il fera l'oxygène bien jamais de  
pluit. J'aurais une piscine et 3 chambres. ~~Il y~~  
~~aura~~ ~~une~~ ~~maison~~ ~~à~~ ~~la~~ ~~côte~~ ~~de~~ ~~la~~ ~~mer~~. Dans mon  
jardin géant il y a une deux balangai. Dans la  
maison il y aura de salle de bain (une pour la  
famille et l'autre ~~pour~~ pour les invités) Il y aura une  
télévision dans chaque chambre puis dans le salon.  
Il y aura que le Dadju dje ki. Et a le autographe de  
qui le gne. Et y sera que le abité le plage  
daje. Et le ~~à~~ ~~no~~ fana Schibi Nabute dje ki.

Patou

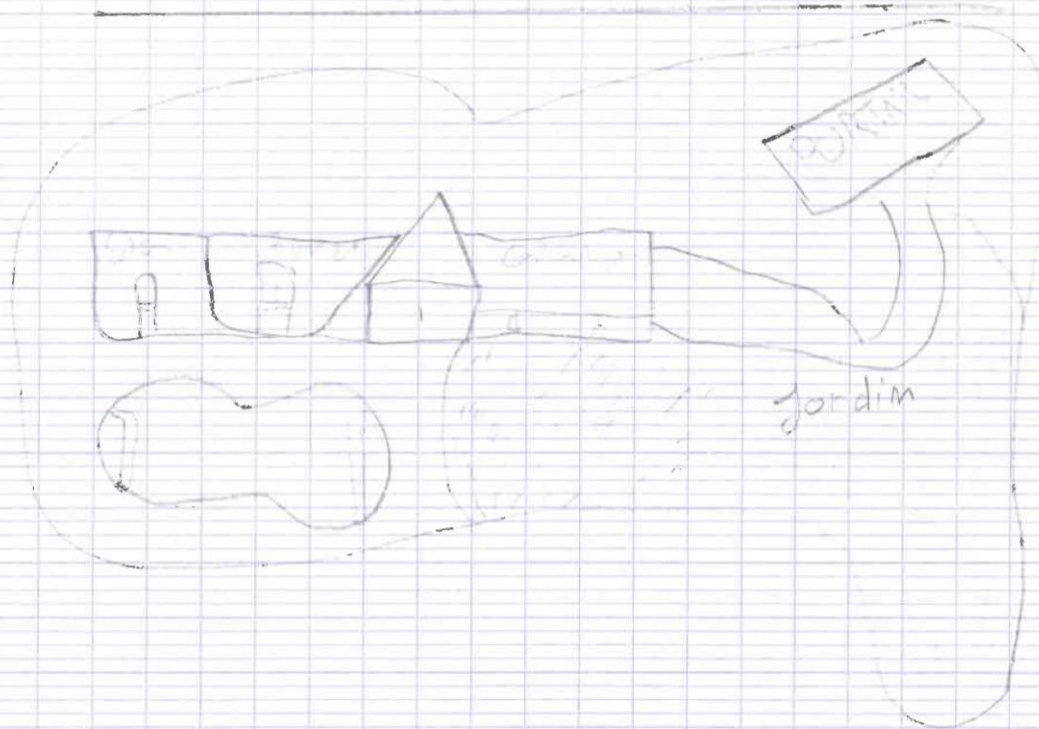
Et toi est ce que tu as camu Pa me

ma femme de me rose se messait en un  
vif et ~~de~~ <sup>3</sup> pécime & 30 chambre et fait mon  
coursaire j'ai de sain pijama ~~une~~ de regarde  
des films a ~~avec~~ copime et je s sa lu et look me  
s sa le de <sup>et un autre me</sup> et de se . 14 sa le de je n

Wilson

Comment y les.

La Réunion ma les habite dans bonne case  
comme un villa ce un case mes comme un  
per un villa apres mi les habite dans un  
happetement mil habite & dan 4 happetement  
mono seul ce den habite dans un villa et sera  
dans un happetement de l'heure et mon sera aussi  
ce de hab3 an espagne per mein vive l'uban  
mi habite la bon pendant 11am apres mi sebaune  
la-reunion avec mon bonne mammait et mi habituer  
dans ~~villa~~ villa



D'Ghanay

Best houses

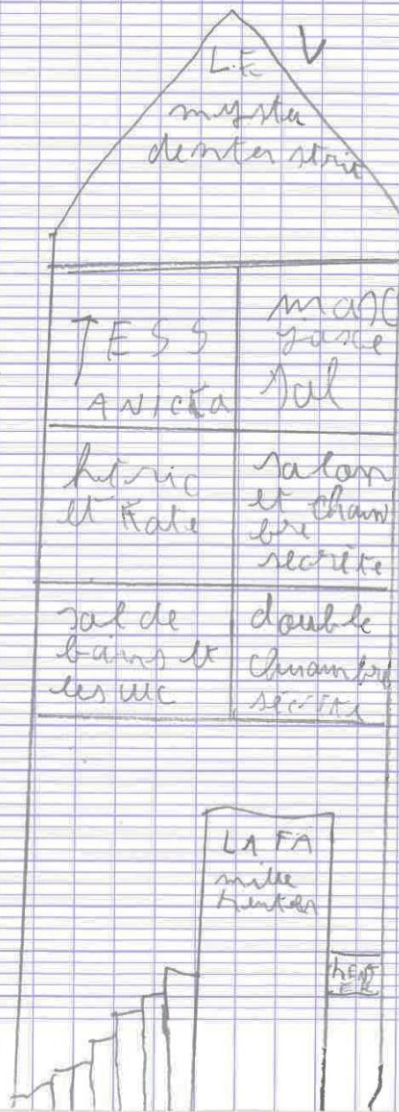
the first house that I was living in house like a  
apartment but it wasn't a apartment her I was  
living there 3 houses my dida live up top

عندما كنت في العرائر عشت في <sup>cel</sup> كبر كان لديه ثلاث  
أطباق في طبق الأول كان هناك مطبخ كبير وأمامه اثاث  
وشاشه نلغار كبيرة في طبق الثاني كان هناك زاوية مخصصة  
للرياضة و أيضا اثاث و في طبق الثالث كان هناك الطرقت  
ميت نناصه  
و كنت قد قدمت لكم *la case* التي كنت أعيش فيها.

Rayon  
الرجل



j'ai habité dans 3 maisons en suisse sa capitale  
 est moi-même de vivre ses de vivre à l'année dans  
 dans son château avec 4 frères et sœurs avec une vie  
 magnifique j'ai joué un important rôle pendant  
 avec une famille pour servir la famille des  
 hentes



Once upon a time, a little girl was  
living in a house avec 7 chambre  
4 toilettes et 5 salles de bain, avec un grand  
jardin.

Un jour, elle a eu un petit frère.  
Elle est fin 'elle était seule.  
Alors ils ont eu une villa.

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 10/04/18**



i) « Oui, moi j’ai connu beaucoup de *loma*. Ma première *loma* était à côté de la gare. D’abord la maison de mes rêves sera à Marseille. Et il fera toujours beau jamais de pluie. J’aurais une piscine et 9 chambres ... Il y aura une télévision dans chaque chambre puis dans le salon. *I satuna que lé Dadju djé lé. Et a lé autographe da que le gné. Et y satuna que hé abité lé plage dafé : Et lé fana Sidiki Diabaté djé lé.* »

Nous remarquons une phrase, qui repose sur le français la langue maternelle de l’apprenante. Le mot *loma* peut renvoyer au nom de la langue loma utilisée en Guinée et au mot « maison » en guinéen, en créole du Congo ou dans un autre dialecte ou dans une des langues mandées<sup>236</sup>. De surcroît, les accents aux mots *djé* et *lé* constituent aussi des signes d’une écriture translinguistique, puisqu’il s’agit possiblement d’une écriture en créole avec une graphie caractérisée par l’accentuation. L’apprenante rédige une production où elle se réfère à sa maison d’auparavant. Par ailleurs, elle décrit la maison de ses rêves. Elle fait aussi allusion au chanteur français *Dadju* issu du Congo. Elle précise qu’elle aimerait avoir un *autographe*<sup>237</sup> de lui. De plus, elle mentionne *Sidiki Diabaté*, un chanteur et musicien du Mali. Notamment, l’apprenante a utilisé le français et sa langue de maison, égale au français dans la phrase produite. Le paragraphe repose sur le français, mais elle est construite suite à plusieurs signes translinguistiques et transculturels. Pourtant, il est parfois difficile de décoder la signification de quelques signes, mais il y a des mots qui peuvent aider à comprendre. L’apprenante exprime enfin ses sentiments par le recours à des éléments de sa langue et de sa culture. Le *translanguaging* effectué est de type holistique, puisqu’il est construit par la langue maternelle minoritaire (de maison) de l’apprenante, qui utilise tout son répertoire pour créer la phrase.

ii) « *Má* homme de me reve *se menssaiffen* un vila et 3 picime 30 chambre et *fain mon amirenssein fain de sain pijame de negande des fileme* et invite me copine *el je 8 sala et lookamp o safe de spon et été sa 14 sale de flur.* »

La deuxième action de *translanguaging* est un tout composé des éléments linguistiques du français et possiblement du créole. Il est probable que l’écriture soit translinguistique. L’apprenante décrit la maison de ses rêves, une villa avec trois piscines et trente chambres. Notamment, l’apprenante aimerait fêter son anniversaire avec ses copines dans un lieu en sécurité au quatorzième étage. Le paragraphe est composé des actions de *translanguaging* qui

<sup>236</sup>Langues mandées. Ressource consultée le 20/07/21 et disponible sur : <https://www.sorosoro.org/famille-des-langues-mandeas/>

<sup>237</sup>Le mot *autographe* issu du grec ancien. Ressource consultée le 20/07/21 disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/autographe>

se répètent et qui renforcent l'emploi du français et de la langue maternelle minoritaire (de maison) de l'apprenante. Les deux langues deviennent égales pendant la production du paragraphe. Également, les actions de *translanguaging* effectuées sont de type holistique.

iii) « j'ai habité dans 3 maisons en Syri sa sappélles *bet*. »

Par cette action de *translanguaging* l'apprenante a recours au français et à l'arabe de Syrie. Elle utilise le mot *bet*<sup>238</sup> pour dire « maison ». Elle repose sur le français et elle utilise un mot de valeur culturelle et sentimentale. L'écriture de l'apprenante renvoie à une écriture arabe. Elle dessine enfin une grande maison dont elle décrit les pièces et cite les noms de sa famille en arabe syrien. Les langues utilisées se tissent par un lien d'égalité et le type de *translanguaging* produit est holistique.

iv) « Au début j'habitais en Angleterre à *london* mais je m'en ressouviens plus trop. »  
L'apprenant du quatrième cas de *translanguaging* a recours à une action où il fait interagir le français et l'anglais. L'apprenant produit du sens à partir du français et ajoute le mot *London* en anglais pour mettre en relief la ville où il a vécu auparavant, un mot de valeur émotionnelle et culturelle. L'apprenant montre de cette façon ses connaissances en français et en anglais. Ce type de *translanguaging* rend les langues utilisées égales et est limité, comme l'apprenant utilise deux langues enseignées dans le cadre du contexte scolaire. Il est certain que ce type de *translanguaging* est d'une part limité en raison de la non utilisation de tout le répertoire de l'apprenant et d'autre part indique la fonction didactique de l'action.

v) « *Once upon a time, a little girl was living in a house avec 7 chambres...* »  
Le cinquième *translanguaging* est une action où l'enseignante mélange le français et l'anglais. Elle repose sur l'anglais et utilise également des signes du français. Les deux langues se rendent égales. Le *translanguaging* est de type limité ayant une valeur didactique.

vi) « La Reunion mi tes habrite dans bonne case comme un villa ... »  
Pendant cette action de *translanguaging*, l'apprenant ayant vécu à la Réunion décrit sa *case*. Il repose sur le français et le réunionnais. Évidemment, il utilise les deux langues pour décrire sa maison à la Réunion, appelé *case*, un mot étant parent du latin *casa*. Les deux langues utilisées sont égales et le type de *translanguaging* effectué est holistique. Finalement, beaucoup d'apprenants utilisent des signes issus d'une écriture translinguistique. Spécialement, une apprenante écrit le titre de sa production écrite de droite à gauche, marque de l'écriture arabe.

<sup>238</sup> Le mot maison en arabe syrien. Ressource consultée le 20/07/21 et disponible sur : [ifpo-dictionnaire-arabe-dialectal-syrien-lettre-B.pdf](#)

#### vi. Le transculturel

Une apprenante issue de la Syrie évoque ses trois maisons, *bet* dans sa langue et elle dessine à côté sa maison avec des chambres secrètes. Un apprenant dit qu'« à la maison de mes rêves, il y a plein de gâteaux et de la nourriture », possible marque de la situation financière de sa famille. Un autre écrit : « Ma première maison C'est en nouvelle calédonie, et maintenant j'abite à Jean XXIII. Mais sais meilleur en Nouvelle calédonie. ». Apparemment, il y a des apprenants qui se sentent possiblement dépaysés ou éprouvent de la nostalgie vis-à-vis des maisons où ils avaient vécu auparavant.

Une apprenante écrit : Oui, moi j'ai connu beaucoup de *loma*. Ma première *loma* était à côté de la gare. Ainsi, les apprenants mélangent des signes de leurs cultures maternelles minoritaires avec des signes d'autres cultures. Par conséquent, le transculturel se développe à l'écrit.

#### vii. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle

Les apprenants développent des compétences communicatives langagières pendant la leçon. De plus, la compétence plurilingue et pluriculturelle est développée à travers les approches plurielles d'une part de l'éveil aux langues et d'autre part de l'interculturel.

Entretemps, nous constatons le développement de la compétence pluri-translangagière et de la compétence pluri-transculturelle. D'un côté, les apprenants font du *translanguaging* à l'oral et surtout à l'écrit et de l'autre côté, ils y insèrent des éléments culturels dans ces phrases.

Par conséquent l'interaction des cultures maternelles minoritaires (de maison) avec des cultures des langues enseignées contribue au développement de l'action du *translanguaging* associé à une approche de transculturel.

De même, les apprenants utilisent le français comme langue de médiation, marque du développement de leur compétence écrite dans la langue de l'école. Également, cette compétence est développée par l'enseignante.

4. Observation du 10/04/18 pour le CM1-CM2 (langue enseignée : le français), École Claude Monet

#### i. Description de la séance didactique

# GRILLE D'OBSERVATION 11

### GRILLE 11

ÉCOLE : École Primaire Claude Monet	DATE / HEURE : 10/04/2018 / 10.00-11.00	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ : CM1-CM2 / l'anglais
-------------------------------------	---	---

<b>APPROCHES PLURIELLES (pluri+)</b> : + PluriL, + PluriC <b>APPROCHES TRANSPLURIELLES (AT+●)</b> : - TL, - TRC	<b>MÉDIATION</b> : i) l'album de jeunesse <i>Madlenka</i> , ii) l'enseignante, iii) le mot <i>собака</i>	<b>FORMES BRÈVES</b> : + <i>Madlenka</i> <b>FORMES BRÈVES</b> : i) la démarche de la leçon, ii) l'exercice de P.O et de P.É., iii) les mots et les phrases exprimés dans plusieurs langues.
--	--	--

TRANSLANGUAGING TL ●	ACTANTS Enseignant - apprenant	ESPACE TL● Vacuum - Non Vacuum	TEMPS Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TL● : PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS),  ORAL (O) ET/OU ÉCRIT (É)  LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIE	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPLURIELLES	COMPÉTENCE PLURI- TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI- TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)
- TL ● :	i) L'enseignante : éveil aux langues  ii) Les apprenants sont timides et hésitent à s'exprimer dans d'autres langues.	i) V à l'oral ii) V à l'écrit	Aucun moment créatif n'est observé.  Il y a du V.	i) LSC = LMD = LFR  ii) LMD + Létr +lmm = PluriL  iii) LMD > Létr + lmm = -TL	-	L'enseignante ne suit pas la démarche proposée	i) L'enseignante ne suit pas la leçon proposée.  ii) exercice de P.O. conçue par l'enseignante  iii) Stratégie : elle a recours au mot <i>собака</i> pour inciter l'apprenant russophone à parler.	i) - CPTL +● : <b>oral</b>  ii) - CPTL +● : <b>écrit</b>  iii) - CPTRC +● : <b>oral</b>  iv) - CPTL +● : <b>écrit</b>

**SUITE DE L'INTERPÉTATION DES DONNÉES  
DE LA GRILLE D'OBSERVATION**

-

**OBSERVATION et RECHERCHE-ACTION  
DU 10/04/18**

L’enseignante fait la lecture de l’album de jeunesse *Madlenka*. Pendant la lecture, les apprenants se rendent impressionnés, quand ils écoutent Eduardo parler à *Madlenka* en lui disant : *holà señorita Magdalena !*

Après l’achèvement de la lecture, la classe évoque le sujet de l’histoire. Par la suite, l’enseignante demande s’il y a des apprenants qui savent des mots dans plusieurs langues. Les apprenants restent silencieux. Comme les apprenants ne s’expriment pas, l’enseignante s’adresse à une apprenante dont la langue de maison est le roumain. L’apprenante prononce la phrase : *sim aïdon da perdere*<sup>239</sup>. Ensuite, un apprenant prend la parole pour produire la phrase suivante en arabe : *si none*<sup>240</sup>.

Les apprenants hésitent à répondre à la question de l’enseignante des lieux où ils vont pendant leurs vacances. Pourtant, quelques apprenants répondent qu’ils retournent : i) au Maroc, ii) à Massy à Paris, iii) à la Réunion, iv) au Portugal, v) à Wallis-et-Futuna, vi) au Portugal, vii) à la Réunion, viii) à la Martinique.

Après l’enseignante demande aux apprenants d’offrir un chien à *Madlenka* pour son anniversaire. L’enseignante produit la phrase « j’ai un chien » et demande aux apprenants de la traduire dans une autre langue. Une apprenante produit la phrase en arabe *eindi kalb, maï jou kel*.<sup>241</sup> Entretemps, des apprenants utilisent la phrase *salam alaykoun*. Les apprenants ne peuvent pas citer la phrase en anglais. Un apprenant crie de joie qu’en māori<sup>242</sup> de la Réunion ou shimaoré, on utilise le mot *chyin* pour dire chien. Un autre apprenant prononce le mot *mbois*<sup>243</sup> en créole réunionnais. L’enseignante demande également à un apprenant de lui dire le mot « chien » en russe, mais il hésite. Ainsi, elle écrit le mot *собака* dans le tableau et lui demande s’il le reconnaît. L’apprenant en étant content reconnaît le mot.

## ii. Les approches plurielles et / ou transplurielles

### i. La langue

La langue utilisée est le français, qui demeure dominant. L’enseignante incite les apprenants à recourir à plusieurs langues. Les apprenants sont timides et hésitent pendant le cours. L’enseignante invente des façons afin de mobiliser les apprenants. Ainsi, les apprenants

<sup>239</sup> La traduction de la phrase j’ai une dent qui bouge en roumain est *Am un dintă care se mișcă*. Nous supposons que l’apprenante parle un dialecte de la langue romani.

<sup>240</sup> Nous citons la translittération phonétique de la phrase prononcée par l’apprenant.

<sup>241</sup> Nous citons la translittération phonétique de la phrase prononcée par l’apprenant.

<sup>242</sup> La langue officielle de la Réunion est le français, mais la majorité de la population parle en créole ainsi que dans une langue constituant un mélange des signes reposant sur le français dominant.

<sup>243</sup> Nous citons la translittération phonétique de la phrase prononcée par l’apprenant.

recourent à des langues, comme l'espagnol, l'anglais, l'arabe, un dialecte de la langue romani, le shimaoré, le créole réunionnais, etc. L'enseignante a aussi recours au russe pour motiver un apprenant issu d'un contexte russophone.

Néanmoins, l'enseignante ne suit pas la leçon proposée et par conséquent, aboutit à une approche plurielle où les apprenants produisent des mots ou des phrases dans plusieurs langues. Les langues utilisées tout au long du cours n'acquièrent pas un statut égal ; au contraire, leur relation demeure inégale. Le français est dominant, l'anglais constitue une langue étrangère que les apprenants ne maîtrisent pas encore, l'espagnol constitue de même une langue étrangère pour les apprenants et les langues maternelles demeurent des langues minoritaires.

Finalement, nous constatons une parenté entre le français, le créole de la Réunion et le shimaoré. Particulièrement, les mots « chien », *chyin* et *mbois* sont des mots parents parmi les trois langues. Le mot *mbois* du créole réunionnais ressemble étymologiquement au verbe « aboyer » du français. L'approche suivie est plurielle et ne devient pas transplurielle.

## ii. La culture

Les apprenants sont enthousiastes, lorsqu'ils voient les objets et les symboles des images issus de l'histoire lue. Pourtant, la non exploitation de ces signes révèle l'absence de signes interculturels, pluriculturels et/ou transculturels. L'approche est ainsi singulière et ne devient pas transplurielle.

## iii. La médiation

Il y a de la médiation à travers l'histoire de *Madlenka*. L'enseignante devient également médiatrice quand elle lit l'histoire de *Madlenka*, demande aux apprenants de lui dire des mots et des phrases dans d'autres langues et enfin quand elle écrit le mot *собака* dans le tableau.

## iv. Les formes brèves

L'histoire de *Madlenka* constitue une forme brève de littérature composée de courtes phrases et d'illustrations, qui sont également des formes brèves. Ces formes brèves sont en liaison temporelle avec les étapes didactiques de la leçon et font partie d'un tout. Également, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de la séance.

## v. Le translanguaging



### **TL. forme brève orale -TL. forme brève écrite**

Les langues se caractérisent d'une relation inégale pendant le cours. D'une part, le français domine et d'autre part, les langues étrangères et maternelles minoritaires (de maison) ne sont pas exploitées à ce qu'elles acquièrent un statut égal à la langue de scolarisation.

Lorsqu'une telle relation et inéquation sont développées parmi les langues, le *translanguaging* ne peut pas se développer. D'un côté, la possible réticence de l'enseignante, qui n'applique pas la leçon proposée et de l'autre côté, le respect probable des règles jusqu'à présent imposées par rapport à la langue utilisée à l'école, rend les apprenants hésitants et réservés. Ainsi, le *translanguaging* ne se développe pas à l'oral et à l'écrit.

#### **vi. Le transculturel**

La culture n'est pas importante vis-à-vis de la langue dans la leçon. Par ailleurs, le non recours à des éléments issus des cultures variées ne conduit pas au développement du transculturel.

#### **vii. La compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**

Les apprenants développent partiellement des compétences communicatives langagières. De plus, la compétence plurilingue est développée à travers l'éveil aux langues mis en place pendant la séance. Pourtant, il n'y a pas d'éléments de la compétence pluriculturelle et de la compétence pluri-translangagière et/ou pluri-transculturelle.

-----

Cette dernière partie de la recherche a confirmé notre question de départ et nos hypothèses d'enquête. Le développements du *translanguaging* et du transculturel nous a conduite à des résultats et conclusions que nous synthétisons à la partie 3 de la thèse.

## PARTIE 3

### Résultats, bilan et perspectives

#### CHAPITRE 1

##### 1. Généralisation des résultats

Le dernier chapitre de cette thèse se penche sur l'interprétation des résultats de notre recherche sur le *translanguaging*. Ainsi, nous voulons vérifier dans quelle mesure cette enquête répond à la problématique et aux hypothèses émises dans le projet de recherche. Spécifiquement, nous allons retracer les grandes étapes des deux périodes de l'enquête, en Grèce et en France. Pour rappel, ce sont les résultats de la première qui nous ont orientée vers la planification de la seconde. À travers cette recherche, nous allons essayer de mettre en valeur les résultats obtenus, associés à la problématique et aux interrogations qui se sont posées.

Partant du constat que la pluralité linguistique et culturelle caractérise le contexte scolaire européen, nous avons mis à l'œuvre trois outils dans notre recherche : deux **grilles d'observation**, une pour chaque période de l'enquête, deux **formes brèves de littérature** introduites en classe à travers le troisième outil, la **fiche pédagogique** proposée aux enseignants pendant la deuxième période de cette recherche.

Ces outils ont été choisis pour répondre à la problématique de la recherche et aux hypothèses élaborées dans une logique d'élimination de la hiérarchisation des langues et des cultures qui s'entrecroisent en classe. Nous avons ainsi étudié le *translanguaging* en rapport avec les idéologies des langues, présentes tout au long du 20<sup>e</sup> et du 21<sup>e</sup> siècles. Ces idées, ayant marqué les représentations des hommes autour du pouvoir des pays et des langues, ont également affecté l'école. Cette constatation, fondement de notre problématique, nous a amenée à l'élaboration des trois hypothèses que nous allons récapituler, combinées à la question de départ, à savoir à la nécessité de la recherche du *translanguaging* en tant que notion réelle et évidente en classe.

**La première hypothèse** de ce travail portait sur l'élimination du statut hiérarchique des langues-cultures en classe à travers la présence du *translanguaging*. Cette hypothèse a été

suivie par **une deuxième** qui étudiait le développement du *translanguaging* à travers les formes brèves de littérature. Ces deux concepts associés, conduiraient à un apprentissage qui renforcerait les savoirs linguistiques des apprenants. **La troisième hypothèse** de l'enquête examinait les formes brèves de littérature comme outils de médiation pour le développement des formes brèves de production de sens qui auraient un caractère de *translanguaging*.

Ces trois hypothèses ont été accompagnées par **des questionnements** qui étudiaient le *translanguaging* comme approche ou stratégie, se penchant également à son caractère spontané et/ou planifié, limité ou holistique. Ces interrogations ont aussi porté sur le développement des « approches transplurielles », des « compétences » liées au *translanguaging* et enfin sur l'étude du « transculturel » comme notion qui complète le terme central examiné pour une approche holistique de l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures.

#### **i) Résultats – première période : Athènes 2016 - Angers 2017**

Pendant **la première période**, nous nous sommes focalisée sur la question de départ et la première hypothèse de la recherche. Comme il est constaté à partir des grilles d'observation des classes de la période 2016-2017, le développement du *translanguaging* comme approche et/ou stratégie n'a pas été confirmé. Sur un total des cinquante-neuf observations de classes, dont vingt-huit ont été effectuées dans le primaire grec et trente et une dans le primaire français, **une seule trace de *translanguaging*** a été observée. Particulièrement, lors d'un débat de classe concernant l'effet de la technologie sur les enfants, l'enseignante a inventé le terme « tileorasítida », pour renvoyer à l'habitude excessive des enfants de regarder la télévision. Cette invention, composée du préfixe du mot « tileórasi » et du suffixe « - ítida », utilisé pour décrire cette pathologie, a été le moment où un apprenant a inventé un nouveau terme, celui du « laptopítida », composé du mot anglais *laptop* et du suffixe issu du grec, « - ítida » pour renvoyer à l'effet de l'utilisation excessive de l'ordinateur chez les enfants. Le mot composé du grec et de l'anglais a été utilisé en tant que jeu de mots ou plaisanterie. Sa composition est issue des éléments des deux langues en interaction ; pourtant, il s'agit seulement d'un indice dont le développement ne pourrait pas confirmer notre question de départ ou notre première hypothèse. Nous avons ainsi été amenée à la **deuxième étape** de cette première période de la recherche, à Angers, en France. La non production du *translanguaging* pendant cette étape, nous a conduite à une deuxième période de recherche, effectuée uniquement en France.

La première période de travail sur le terrain a été néanmoins très importante concernant les résultats recueillis abordés comme suit :

**Les approches plurielles des langues** développées en Grèce ont été centrées sur l'utilisation des deux langues, quand il était question de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères enseignées. Pendant cette démarche, les enseignants et les apprenants utilisaient le grec langue de scolarisation et une des langues étrangères enseignées, l'anglais, le français ou l'allemand. Dans la plupart des observations effectuées pendant cette première période, le grec a été indiqué comme la langue dominante dont le statut a été amoindri par l'utilisation des langues étrangères enseignées.

**Les approches plurielles des langues** développées pendant la deuxième étape de cette période effectuée en France, ont fait ressortir la pluralité linguistique dans la classe, puisque les apprenants se sont exprimés dans leurs langues de maison ou langues minoritaires. Des langues comme l'arabe, le cambodgien, l'espagnol, le guinéen le sénégalais, le somali, le taki ont été utilisées en classe. Nous avons également remarqué que la plupart des cours de langues portaient sur l'étude du français. Les langues étrangères enseignées dans les deux écoles, l'anglais et l'allemand, ont été parfois mises en retrait dans le but de la continuation de l'enseignement-apprentissage du français.

Enfin, nous avons constaté que les deux langues nationales, le grec et le français ont parfois constitué des langues étrangères pour certains apprenants dans la première classe du primaire, en Grèce comme en France. Ce sont les difficultés de prononciation et d'expression de certains enfants qui nous ont permis de faire ce constat. Les enseignants intervenaient pour fournir des modèles conformes. Toutefois, plusieurs élèves restaient silencieux ou s'exprimaient par un langage corporel. Par ailleurs, **le statut des langues**, établi pendant presque toutes les séances observées, faisait ressortir une **relation d'inégalité** entre les langues utilisées en classe. Dans le cas de l'enseignement et apprentissage de la langue de scolarisation ou langue nationale, son **statut** devenait **n'était pas remis en question**.

Pour ce qui est **des approches plurielles des cultures**, l'**interculturel** a été développé dans peu de séances à travers la comparaison des objets, des jeux, des habitudes du présent et du passé. Dans la plupart des cas, l'interculturel ne portait pas sur la juxtaposition des pays, des cultures ou sur la valorisation des cultures considérées comme minoritaires en classe. L'ouverture à l'Autre, issue de l'interculturel n'a pas été repérée conformément aux observations. Également, nous avons constaté la présence d'une culture maternelle considérée comme minoritaire ou de maison dans le primaire grec, lorsqu'une apprenante bilingue (grec-albanais) a lu la lettre qu'elle a rédigée à ses parents en Albanie. Cette lettre reflétait ses

émotions qui pourtant n'ont pas été exploitées par l'enseignante pour valoriser la pluralité culturelle qui se présentait pendant ce moment-là. En revanche, la comparaison de la civilisation grecque avec d'autres civilisations, la juxtaposition des musées grecs et des musées du monde et enfin la comparaison du voyant avec le non-voyant, ont indiqué des éléments issus de l'interculturel qui contribuait à la promotion de la valeur du respect de l'Autre. Dans ces cas, le statut des cultures dominantes, comme la culture grecque, la culture du voyant a été amoindri. Cette approche a été ainsi bénéfique par l'accomplissement des objectifs didactiques et pédagogiques et le développement des compétences. Pour ce qui est de l'école française, l'interculturel s'est développé dans peu de séances. Une discussion concernant une élève – enfant du voyage nouvellement arrivée en classe, le recours à la mythologie grecque, la lecture des albums constituent des marques de valorisation de la culture.

La dominance de la culture scolaire a été indiquée pendant des cours qui portaient sur l'étude de la langue exploitée de façon traditionnelle, voire parfois conservatrice. Par ailleurs, *Oktoberfest* a été un des indices culturels exploités pendant le cours d'allemand. Le conseil de classe réalisé à l'école française a révélé les éléments d'une culture qui promeut la paix et les valeurs citoyennes. Finalement, des marques du **pluriculturel** ont été repérées pendant une séance où la civilisation grecque a été comparée à d'autres civilisations à travers les musées de l'Acropole, du Louvre, du musée britannique, etc.

**Le transculturel** a été également développé une seule fois lors d'une observation de classe à Athènes. Spécifiquement, pendant une séance dont le sujet portait sur les musées, comme le Musée Tactile d'Athènes, les apprenants ont été appelés à faire une activité où ils devaient prendre le rôle du non-voyant et se déplacer en classe avec les yeux fermés à l'aide d'un de leurs camarades de classe. En conséquence, à travers cette démarche, nous avons constaté le développement d'une « **approche transplurielle des cultures** », planifiée par l'enseignante et mise en place comme stratégie qui mettait au centre de l'activité la médiation corporelle et l'empathie. Le transculturel s'est ainsi développé à travers la combinaison de l'empathie et de la médiation. Le pouvoir du voyant a été atténué et son statut est devenu égal à celui du non-voyant. Le transculturel, notion complémentaire du *translanguaging*, a par sa présence non seulement amoindri le statut d'une culture dominante, comme celle du voyant, mais a également contribué au développement d'une approche transculturelle effectuée à travers le langage corporel, action de médiation.

Le **statut des cultures** développé, porte sur la création des **relations d'inégalité** parmi les cultures manifestées, d'une part de la culture issue du rituel du matin, de l'enseignement de la grammaire, de la culture nationale dominante et d'autre part, de la culture issue de la langue étrangère enseignée, d'une culture minoritaire comparée à la culture dominante. Le développement d'un **statut absolu de la culture scolaire ou nationale** a été la marque principale du développement **des approche singulières** et des cours qui reposent sur le **monoculturel**.

Selon les données recueillies, nous avons repéré les traces de diverses **compétences**. Dans la plupart des séances, nous avons observé le développement des compétences **lexicale, grammaticale, phonologique et pragmatique**. La compétence **sociolinguistique** a été plus rarement repérée et la **compétence plurilingue et pluriculturelle** a été souvent développée lorsque le cours portait sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. La compétence plurilingue a été plus souvent observée que la compétence pluriculturelle. La **compétence pluri-translangagière** n'a pas été développée. Au contraire, la **compétence pluri-transculturelle** a été développée à travers l'activité de l'empathie. (*supra*)

Notre étude lors de cette première période de l'enquête nous a également conduite à des constats concernant l'interaction entre trois concepts engagés dans notre observation : le langage d'une part, les formes brèves et la médiation de l'autre. Selon les résultats obtenus et notre perception de ces concepts dans la présente thèse, ce qui les unit c'est **la médiation**. Ainsi, la médiation s'effectue à travers **le langage**, mais également à travers **les formes brèves**, qui sont considérées dans cette première partie de la recherche comme des supports médiateurs.

Le **langage**, selon notre perception du terme constitue toute expression qui pourrait servir de médiateur pour le développement du *translanguaging*. Dans cette optique et selon les résultats de l'enquête, le langage est utilisé de manière tranchée dans deux domaines distincts : d'une part, nous avons observé un type de **langage créatif et productif** et d'autre part, un type de **langage communicationnel**. Pour ce qui est du langage créatif, nous avons repéré ses traces à travers le **corps**, à savoir par les applaudissements dans le primaire grec et l'activité de l'**empathie** où les apprenants sont devenus non-voyants. Le caractère corporel du langage a été aussi évident par la danse, les activités de relaxation, la musique dans le primaire français pendant l'activité des chansons du monde. La fonction corporelle du langage a été particulièrement importante pour le développement du transculturel à travers l'activité de l'empathie. L'expression du langage s'est présentée pendant beaucoup de séances par les

sentiments, la musique, l'expression artistique des apprenants par le dessin. À travers le langage, les enseignants et les apprenants ont effectué des **actions de médiation**, comme dans le cas des séances où les enseignants et les apprenants ont exprimé leurs sentiments par des interjections ou des mots qui indiquaient leurs sentiments. Ceci a été évident par l'exemple d'un enseignant qui a utilisé la phrase *s'agapó polí* [je t'aime beaucoup] pour enseigner la quantité. Une autre forme de langage concernait le développement d'un terme que nous avons nommé comme « **mots images émotives** ». Les enseignants et/ou les apprenants ont précisément observé des images ou des photos, ont écouté des mots qui les ont aidés à créer des images mentales par la fonction cognitive et émotionnelle de leur cerveau, lorsqu'ils se sont exprimés à travers l'utilisation de mots de valeur culturelle et/ou émotionnelle. À titre d'exemple, des mots images émotives se sont développées pendant la lecture de la lettre de l'apprenante albanophone, durant la comparaison des mères du monde à travers des photos, etc. Également, le langage a été exprimé à travers l'interdisciplinarité. Dans l'école primaire grecque, la combinaison de **la littérature** et du langage **maritime** pendant l'exploitation de la forme brève littéraire « la baleine et son gosier » ont mis en place d'un côté le langage littéraire et de l'autre côté le langage maritime. Ainsi, la littérature et la variété de langue se sont associées et en conséquence, ont été valorisées. Le langage maritime a eu également une fonction médiatrice dans le sens où il a contribué à l'atténuation du statut dominant du grec. Enfin, le langage du **silence** a dominé pendant une séance dans le primaire grec, lorsque la classe écrivait un contrôle en anglais. Dans le primaire français, le langage des **maths**, manifesté par des calculs, de la **géographie** par la carte utilisée, renvoie à l'exploitation d'un langage disciplinaire qui a atténué la dominance du français. En revanche, le langage à travers son expression la plus traditionnelle du terme, s'est présenté à travers le **métalangage** pendant des cours où les enseignants ont accompli surtout des objectifs grammaticaux de façon explicite. Selon ces données, toute expression de langage repérée a contribué à la **fonction communicative** de la langue.

Suivant l'étude des **formes brèves** comme outils médiateurs et selon les résultats de la première période, nous avons remarqué des types de formes brèves variés. Premièrement, nous avons repéré **des formes brèves littéraires**, ensuite, des exercices, des activités, des jeux, etc. **en rapport avec le contenu des pratiques de classe**. Dans ce cas, les formes brèves sont associées à l'efficacité qu'elles offrent par rapport aux objectifs de la séance. Également, nous avons repéré **des supports** comme des photos, des images, **des productions de langue orales et/ou écrites**, **parties intégrante des exercices de la leçon proposée qui avaient comme but**



**la production d'une courte histoire** et enfin, **des productions d'expression corporelle**. Spécifiquement, des formes brèves littéraires ont été repérées pendant les observations dans le primaire grec et français, comme l'histoire « Ó Rígas Kapetánios », « La baleine et son gosier », des petites poésies, comme « Ce chat n'est pas méchant, Il est plutôt charmant. Il lisse ses moustaches, En chassant quelques mouches ! Mais grrr ! Le soir en cachette, Il détricote mes chaussettes ! » dont le recours à l'imaginaire est également une forme brève. Pour ce qui est des formes brèves en rapport avec les pratiques et démarches de classe et leur efficacité avec l'accomplissement des objectifs du cours, nous avons repéré la dictée, des exercices de transformation grammaticale, l'unité de la méthode d'enseignement, des exercices de production orale et écrite, des activités de relaxation à travers des enregistrements sonores qui ont fait appel à l'action corporelle des apprenants, des jeux, la danse, etc. Par ailleurs, les phrases, les mots issus des formes brèves littéraires, les productions orales et/ou écrites des élèves et leurs mots, leurs phrases qui faisaient partie d'un tout, dotées des caractéristiques culturelles et/ou émotionnelles, comme le mot « Albanie » et la phrase *happy birthday*, constituent également des formes brèves. Les supports utilisés en classe, comme la carte, les photos, les images, les dessins, les vidéos, la construction des cartes, etc. constituent des formes brèves, comme c'est le cas pour la production corporelle exprimée à travers les applaudissements, le mouvement, la danse, etc. Toutes ces formes brèves sont conçues ainsi puisqu'elles font partie d'une plus grande unité et sont toutes associées temporellement aux étapes de la démarche didactique de chaque séance observée. Spécifiquement, toutes les **formes brèves** déjà abordées sont également considérées comme **temporelles** en rapport avec les étapes de la séance didactique, comme celle de son **début** qui commençait d'habitude par les présences et la confirmation ou l'infirmité de la présence à la cantine lors du déjeuner dans le primaire français, de l'**étape de la lecture** qui a été suivie de l'**étape de la compréhension du document** et d'autres étapes comme celle de l'**interaction** et de la **médiation**. Dans le cas d'un contrôle en anglais, le silence a dominé jusqu'avant la fin du cours où le bruit a pris le relais. Finalement, la trace du *translanguaging* exprimé à travers le mot « laptopítida », a été également une forme brève pour les raisons suivantes : i) le mot « laptopítida » a été produit par un apprenant après l'utilisation du terme « tileorasítida », exprimé avant par son enseignante. Ainsi, l'association de la forme avec le temps constitue un des deux éléments importants pour qu'elle soit caractérisée comme forme brève. De plus, ces deux mots ont été un petit spécimen, une partie d'un tout, à savoir du débat produit pendant l'étape de la production orale autour de l'effet des technologies aux enfants.

D'après les résultats illustrés dans la grille d'observation de la première période, nous avons constaté que dans la plupart des cas, **la médiation** linguistique, culturelle et corporelle s'est produite à travers des expressions de langage et des formes brèves variées.

En guise de conclusion, pendant cette première phase de recherche qualitative, nous avons considéré nécessaire l'étude exhaustive des paramètres qui selon la recherche de la bibliographie et notre perception du terme étudié ont été en relation avec le *translanguaging*. Dans le cadre de ces deux étapes de l'enquête, nous avons étudié des notions qui suivant notre approche du *translanguaging*, déterminent son développement comme, le transculturel, la langue, la culture, leurs statuts, les approches plurielles, les approches singulières, la médiation, le langage, les formes brèves et les compétences développées.

## ii. Résultats – deuxième période : Angers 2018

**Pendant la deuxième période** de cette étude, nous nous sommes penchée sur **les trois hypothèses** de la recherche dans le cadre d'une **enquête qualitative** et de **recherche-action**. Plus particulièrement, les observations des classes ont été suivies par une leçon proposée par nous-même et mise en place à travers les formes brèves de littérature, considérées comme supports de médiation linguistique et culturelle.

Dans ce contexte, les variables étudiées ont été les suivantes : **i)** le *translanguaging*, **ii)** le transculturel, **iii)** les actants du *translanguaging*, **iv)** l'espace et le temps où cette action s'est développée, **v)** les facteurs qui ont contribué à son développement ou au contraire, ont empêché sa mise en place, **vi)** le statut des langues pendant l'action du *translanguaging*, **vii)** les approches et/ou stratégies transplurielles développées et enfin **viii)** le rôle des formes brèves de littérature.

À travers l'étape de la recherche-action, nous avons voulu vérifier si le *translanguaging* pourrait se développer à travers les formes brèves de littérature en tant qu'outils de médiation linguistique et culturelle. Ainsi, le développement du *translanguaging* pourrait être exprimé par la production de discours oral et écrit et pourrait renforcer les savoirs des apprenants concernant les langues qu'ils maîtrisaient. Ces deux hypothèses ont été émises suivant la nécessité de la valorisation de la pluralité linguistique et culturelle dans l'espace scolaire.

Ont ensuite été abordées quelques données chiffrées intéressantes puisque d'après les résultats de la recherche, elles sont en rapport avec le *translanguaging*. Conformément aux

résultats des onze observations des classes illustrées pendant la 2<sup>e</sup> période de l'enquête en 2018, nous avons repéré le *translanguaging* comme approche et/ou stratégie sept fois et le transculturel quatre fois. La forme brève littéraire « *Chez nous* » a été utilisée quatre fois et la forme brève littéraire « *Madlenka* » six fois. Également, une enseignante a opté pour l'utilisation de l'album « *la Moufle* » au lieu des supports que nous lui avons proposés. Par ailleurs, **la fiche pédagogique** suggérée aux enseignants a été appliquée sept fois sur onze. En conséquence, le *translanguaging* s'est manifesté en classe dans le cadre du développement de l'approche transplurielle qui a fait ressortir la stratégie suivie par les enseignants quand ils ont adopté la leçon proposée. Les deux supports littéraires choisis ont également joué un rôle déterminant pour son développement, comme il a été prouvé qu'ils ont fonctionné comme médiateurs.

Pour ce qui est des types de *translanguaging*, effectués **par les enseignants et/ou les apprenants, à l'écrit et/ou à l'oral, spontanément et/ou de façon planifiée** ayant un caractère **limité ou holistique**, nous présentons des chiffres qui pourraient révéler la nature du *translanguaging*, ses caractéristiques, les facteurs qui ont permis ou ont empêché sa mise en place. Ainsi, le *translanguaging* a été effectué surtout par les **apprenants** et deux fois par les **enseignants**. Le *translanguaging* exprimé par les enseignants a contribué à son développement par les apprenants. En somme, il s'est développé durant six séances à l'**écrit** et pendant cinq séances à l'**oral** par les apprenants et les enseignants. Enfin, il s'est manifesté sept fois sous une forme **holistique** et quatre fois de façon **limitée**. Cette typologie, conforme aux résultats, se présente de façon synthétique.

Suivant les données de la grille d'observation de la 2<sup>e</sup> période, les actions de *translanguaging* portaient sur des productions à l'oral et à l'écrit. Ces productions de *translanguaging* ont été construites dans le cadre des exercices intégrés dans la leçon proposée par nous-même. D'une part, elles concernaient la production d'un débat des langues et l'élaboration d'une histoire à l'oral et d'autre part, la construction d'une courte histoire ou la production de la suite d'une histoire que nous avons proposée sur la base de l'imagination des apprenants. Ces courtes histoires orales et écrites comprenaient également des phrases, des mots, des signes d'écriture translinguistique, produits après un processus de médiation linguistique et culturelle à partir des formes brèves littéraires. Ces nouvelles expressions produites sont considérées comme marques des formes brèves de production de sens de *translanguaging*, puisqu'il s'agit des histoires à l'oral et à l'écrit, des phrases complètes, des mots, des pensées, des signes et des expressions des sentiments. Spécifiquement, ces

expressions ou productions de sens de *translanguaging* sont des formes brèves, qui font partie d'un tout, à savoir des productions écrites et des productions orales mises en place pendant les étapes de la leçon proposée, elles aussi des formes brèves interconnectées par des moments temporels précis pendant lesquels elles se sont manifestées.

Les phrases **i)** « *Madlenka salame, tu vas où ?* », **ii)** « *Madlenka, salam alaikum, tu vas où ?* », **iii)** « j'en ai vue plein de maison de Maroc (le style d'écriture est calligraphique) à Fés *sefra kasa larea* en frontier à Tagner .... », « le *bled* est *mahors* », **iv)** « *Hello, chez nous on est en spring. Est toi quelle season à tu dans tant pays, v)* Coucou Madlenka, tu vas *where* ? ... Tu *geschlafem* à quelle heure chez toi et tu de *awaken* toi du et *prima, gut, solala, oui sehleeht woher kommst du ? Wo wohmst du? Wie alt bist du? Wie heißt du ?* » sont quelques exemples, des **productions orales et écrites de *translanguaging***. Ces productions exprimées à travers l'introduction des formes brèves de littérature à la leçon proposée, constituent des formes brèves de *translanguaging* liées d'une part aux étapes de la démarche didactique effectuées pendant des moments temporels spécifiques et d'autre part à leur efficacité concernant les objectifs des séances observées. Les formes brèves du *translanguaging* sont également des éléments, des spécimens d'un tout repérées pendant toute la 2<sup>e</sup> période de la recherche.

Les résultats de cette étape ont révélé le caractère **holistique** du *translanguaging*. Spécifiquement, des éléments des langues maternelles considérées comme minoritaires dans le contexte des séances observées, comme l'arabe et des langues considérées comme dominantes, comme le français ont interagi pour produire des expressions des formes brèves orales et écrites du *translanguaging*. Ainsi, les deux langues ont acquis un statut égal. Également, le renforcement du statut de l'arabe et l'atténuation de la dominance du français **confirment la première hypothèse** selon laquelle le *translanguaging* sert de médiateur pour l'atténuation et/ou la disparition de la hiérarchisation des langues. Les productions orales et écrites du *translanguaging*, soit des formes brèves de production de sens ont été après la médiation des formes brèves de littérature qui ont déclenché une étape d'interaction des langues et des cultures et enfin une étape de production. Ce constat, nous amène à la **confirmation de la troisième hypothèse** de l'enquête selon laquelle les formes brèves littéraires sont des outils de médiation qui ont contribué à la création des productions orales et écrites de *translanguaging*, à savoir des formes brèves de production de sens. Ainsi, selon les résultats de l'enquête, le *translanguaging* est devenu **médiateur** quand il a contribué à l'élimination ou à la disparition du statut hiérarchique des langues et des cultures et également le **produit** de cette médiation, quand il a été question de la production orales et écrites de *translanguaging*. Enfin, il s'est avéré que le *translanguaging* comme approche et/ou stratégie a renforcé les connaissances des

apprenants dans les langues à partir lesquelles ces productions de sens ont été composées, preuve de la **confirmation de notre deuxième hypothèse** de recherche.

Également, les productions orales et écrites de *translanguaging* issues des langues enseignées, comme le français, l'anglais, l'allemand, etc. indiquent le caractère **limité** du *translanguaging* pour ce qui est de la valorisation des langues des apprenants considérées comme minoritaires. En revanche, elles révèlent son rôle déterminant, quand il contribue au renforcement des savoirs des langues enseignées à l'école. Il est néanmoins à noter que d'après les résultats de la recherche, le caractère limité du *translanguaging* contribue également à l'élimination du statut hiérarchique des langues-cultures et favorise le développement d'une approche et/ou stratégie transplurielle qui révèle le *translanguaging* comme outil didactique. Cette approche est d'un côté bénéfique pour les enseignants, puisqu'ils peuvent accomplir des objectifs didactiques et pédagogiques. Ils peuvent ainsi bénéficier d'un outil pour enseigner de façon plus interactive, productive et créatives les langues, renforcer les connaissances de leurs apprenants dans au moins deux langues et enfin promouvoir l'idée de la paix en classe. De l'autre côté, les apprenants peuvent apprendre non seulement la langue enseignée, mais également valoriser ou renforcer la connaissance de leur langue de maison. Ils peuvent améliorer leurs savoirs issus de la langue de scolarisation et indiquer leurs connaissances dans d'autres langues enseignées ou considérées comme minoritaires, lorsqu'ils se mettent à leur interaction. Cette approche et/ou stratégie peut créer une ambiance de respect parmi les enseignants et les apprenants, promouvoir la valeur de l'égalité et de la citoyenneté et faire ressortir des manières d'enseignement et d'apprentissage des langues plus créatives et productives.

Les productions des apprenants qui font partie de l'étape de la médiation, de l'interaction et de la production qui s'enchaînent temporellement pendant la séance, font appel aux émotions des apprenants par l'utilisation à titre d'exemple du mot *bled* de valeur culturelle, preuve de leurs réactions quand ils ont chanté « Vive le *bled* ! Vive le *bled* !

Pour ce qui est de la **compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle**, il s'agit d'une aptitude développée selon les résultats de la recherche surtout par les apprenants. C'est une compétence qui se présente à travers la production du *translanguaging* et/ou du transculturel et exprimée par l'interaction des signes des langues et des cultures bi-/plurilingues et bi-/pluriculturels. Nous abordons les **caractéristiques** de cette compétence comme suit : **i)** elle se manifeste pendant l'**étape** de la lecture, de la compréhension du document utilisé comme support, de la médiation, de l'interaction et enfin, de la production orale et écrite, **ii)** elle est en relation avec les **compétences communicatives langagières** des apprenants, **iii)** elle renforce

leurs connaissances dans diverses langues à travers leur interaction et leur production à l’oral et à l’écrit, **iv)** elle contribue au recours des diverses langues et cultures dans le but de créer des relations **égales** ou moins **inégaux** parmi elles pour promouvoir des valeurs humaines universelles, **v)** elle est en liaison avec le degré de la **littéracie** des apprenants, comme il est constaté d’après les résultats où les apprenants écrivent suivant une transcription phonétique du français, de l’anglais, langues enseignées à l’école primaire française. Le *translanguaging* améliore dans ce cas les compétences des apprenants dans ces langues par l’interaction des signes des langues et des cultures qui aboutissent à la production de nouveau sens à travers la mise en place d’une structure grammaticale et syntaxique de ces langues qui les aide à s’exprimer à l’oral et à l’écrit, **vi)** elle met également en pratique des langues que les apprenants maîtrisent, non-valorisées qu’ils illustrent à l’écrit par une **écriture translinguistique**, comme dans le cas de la production « Madlenka Salam chna kette denie Smaina tanètè. Hello Madlenka, ta dent bouge bien sure. Je vais alle le dir a Nephtalie et Jade cen Safa Esméralda Anaïs amélie a tout le Monde Monde Monde Monde ! ! ! ! » et de la production « j’ai habité dans 3 maisons en Syri sa sappélles *bet*. » Ce type d’écriture peut se présenter à travers des lettres dans une langue de maison ou dans le cas de l’arabe par une écriture calligraphique de droite à gauche. Nous citons l’exemple d’un apprenant issu de la Roumanie qui a remplacé la lettre « n » de son prénom par la lettre « и ». D’après les résultats de cette enquête, la compétence pluri-transculturelle se produit moins que la compétence pluri-translangagière. Elle se développe par l’interaction d’une part des signes culturels et d’autre part des signes corporels, constat déjà prouvé par la première période de cette recherche produite en Grèce.

Selon les données collectées, le *translanguaging* se développe dans le cadre des **approches transplurielles et/ou des stratégies** – de façon planifiée – dont les outils de médiation sont les formes brèves littéraires. Dans cette optique, nous avons retracé des **facteurs** qui ont autorisé ou au contraire ont interdit le développement du *translanguaging* et/ou du transculturel. D’une part, **la présence de l’enseignante** a contribué à la mise en place de la médiation au moment où elle a produit l’action de *translanguaging* comme suit : - *Holà ! Que tal ?* - « Bonjour ! » – s’est avéré déterminant pour libérer les apprenants et les inciter à utiliser des signes translinguistiques. D’autre part, **l’absence de l’enseignante** de la classe pendant la rédaction des productions écrites a également libéré les apprenants qui se sont penchés sur des actions de *translanguaging* à l’écrit, renforcées par un sentiment de **non-timidité des apprenants**. L’annonce de l’enseignante que leurs **productions ne seraient pas corrigées** et l’utilisation du mot *bled* par une autre sont des facteurs qui ont contribué à la mise en place du *translanguaging*. En conséquence, après les résultats concernant les facteurs qui contribuent au développement du *translanguaging* et/ou du transculturel, nous

constatons qu'ils se mettent en place quand les règles imposées concernant les **droits linguistiques** des apprenants ne sont pas si strictes.

Pour conclure, nous avons abordé les résultats des données collectées pendant les années de l'enquête, selon lesquels les trois hypothèses de la recherche ont été infirmées pendant la première période de la recherche et confirmées pendant la deuxième. Pour récapituler, les conclusions déduites des résultats révèlent le *translanguaging* comme médiateur concernant l'atténuation ou la disparition du statut hiérarchique des langues-cultures. Le *translanguaging* renforce les connaissances des apprenants dans les langues qu'ils maîtrisent dans les langues d'enseignement indépendamment de leur statut de langue de scolarisation ou de langue étrangère. Finalement, le *translanguaging* est le produit de la médiation linguistique et culturelle – réalisée par l'exploitation des formes brèves littéraires – exprimé par la production orale et écrite de sens. Ces productions pourraient se caractériser comme des formes brèves de *translanguaging* ou de la **translangue**. D'une part, elles sont considérées comme des formes brèves puisqu'elles sont des productions qui font partie des étapes de la démarche didactique, elles se lient de façon temporelle avec ces étapes, elles contribuent à l'accomplissement des objectifs de chaque séance, elles font appel à l'imaginaire et aux émotions des apprenants. D'autre part, ces expressions des formes brèves du *translanguaging* sont les productions de l'approche et/ou de la stratégie du *translanguaging* dans le but de valoriser un enseignement et apprentissage holistique des langues et des cultures. C'est dans ce cadre que ces productions de l'action du *translanguaging* pourraient se caractériser comme une translangue.

### 3.1. Les perspectives de la recherche

Si l'on peut dire que cette thèse parvient à une modeste conclusion à partir des observations qui ont déterminé sa recherche, c'est que la valorisation de la pluralité linguistique et culturelle des espaces scolaires est une nécessité, voire une urgence dont on ne peut pas faire l'économie. Ce constat n'est pas nouveau. Pendant les dernières décennies, la didactique des langues-cultures s'est penchée sur l'idée du plurilinguisme, de l'interculturel, de la compétence plurilingue et pluriculturelle et a essayé de trouver des moyens afin de valoriser cette diversité.

Le *translanguaging* pourrait, en effet, répondre aux besoins de la valorisation des langues et des cultures en classe des langues et du renouvellement des approches et/ou des stratégies d'enseignement et d'apprentissage du moins en partie, ainsi qu'il s'avère de la synthèse théorique concernant ce concept et des résultats de nos observations.

Selon notre recherche, ce moyen, outil et produit de la médiation, constat confirmé par nos hypothèses, est le *translanguaging*. Son étude sur le terrain a prouvé que la problématique établie a eu une raison réelle à exister puisque son impact a des effets positifs dans le processus didactique, comme **i)** l'établissement des liens égaux ou moins inégaux parmi les langues et les cultures, **ii)** la promotion de la valeur du respect de l'Autre, **iii)** l'interaction des savoirs des apprenants dans de nombreuses langues et ainsi le renforcement de ces connaissances à travers la production de nouveau sens à l'oral et à l'écrit. Également, sa contribution à la valorisation de la pluralité des langues et des cultures s'exprime à travers les formes brèves de littérature qui servent la médiation linguistique et culturelle et peuvent par conséquent contribuer à la production des formes brèves de *translanguaging*. Mais, comme il contribue à la disparition du statut inégal des langues-cultures, surtout pour ce qui est de la dichotomie entre la langue maternelle dominante et la langue maternelle minoritaire, il amène également au renforcement des connaissances des apprenants dans les langues qu'ils maîtrisent ou dont leurs compétences sont faibles. Par conséquent, des objectifs pédagogiques et didactiques, comme des compétences de valeur pédagogique et didactique se développent à travers le *translanguaging*.

Partant de ces constants, nous croyons dans un premier temps essentielle la poursuite de l'étude du *translanguaging*. Selon l'enquête réalisée, il s'agit d'un concept qui favorise l'enseignement et l'apprentissage. Dans cette logique, nous proposons l'examen du terme du côté des **enseignants** dans le but d'étudier leurs perceptions et représentations concernant l'impact de la hiérarchisation des langues et des cultures à leur enseignement. Au terme des résultats recueillis, toujours est-il que la **formation** des enseignants, voire la **transformation** de leurs approches, stratégies et pratiques seraient de valeur importante pour l'introduction du *translanguaging* dans les écoles, comme moyen qui pourrait contribuer à des approches et stratégies innovantes au sein de l'enseignement des langues-cultures. Pour ce faire, il ne serait pas important que les enseignants soient bi-/plurilingues ; il suffirait pour eux de faire développer leurs propres stratégies et approches pour la mise en place du concept dans les classes à travers les formes brèves de littérature bi-/plurilingues qui seraient un support de médiation.

En conséquence, les responsables des politiques linguistiques et éducatives des pays de l'Europe, comme la Grèce ou ailleurs, pourraient envisager la nécessité de l'introduction du terme dans les écoles. D'ailleurs, il s'agit d'une notion avec un **apport pédagogique** à travers la promotion de l'égalité et la dissolution de la hiérarchisation des langues et des cultures et avec des **bénéfices didactiques**, dont l'interaction, la médiation, la création et la production contribueraient au renforcement des connaissances des langues pour les apprenants et au



renouvellement des approches et/ou des stratégies pour les enseignants. Dans cette optique, l'introduction du *translanguaging* aux curricula et aux programmes d'enseignement des langues – indépendamment de leur statut – serait une étape importante.

De surcroît, une étude supplémentaire du terme adressée aux enseignants – et associée à l'idée de leur formation – serait intéressante afin de découvrir comment les productions du *translanguaging* sont perçues et traitées en classe. Une nouvelle question de départ qui reposerait sur les productions du *translanguaging* et le concept de **l'erreur** pourrait ainsi conduire à une recherche pour voir si cette approche et/ou stratégie **i)** empêcherait les erreurs des apprenants dans la langue de scolarisation, **ii)** transformerait la possible perception des enseignants concernant ces formes en tant que productions de sens erronées à travers le recours à la **traduction**. Partant des deux études<sup>244</sup> qui lient le *translanguaging* à la traduction, nous proposerions l'étude des productions orales et écrites des apprenants à travers une traduction qui reposerait d'une part sur l'intercompréhension concernant les similitudes parmi les langues utilisées et d'autre part sur une approche qui serait centrée sur leurs différences. À travers cette démarche, les enseignants pourraient comprendre le besoin du développement des actions de *translanguaging*, leur utilité communicative et la logique sur laquelle reposent ces productions qui contribuent à l'apprentissage des langues. Ainsi, il serait possible que les *stances*, à savoir les possibles représentations des enseignants concernant ces productions des signes variées soient éliminées.

Par ailleurs, le *translanguaging* pourrait s'effectuer à travers les technologies de l'information et de la communication à des publics d'apprenants variés, des enfants et adolescents aux adultes. Il serait ainsi important d'étudier **la compétence pluri-translangagière et pluri-transculturelle** développées à travers la mise en place du *translanguaging* et du transculturel dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues. Les supports numériques seraient dans ce cas l'outil médiateur pour la création du matériel pédagogique, comme des **productions numériques du *translanguaging***. Ces productions seraient dans ce cas des formes brèves numériques de *translanguaging* ou de la translangue. D'ailleurs, la relation du *translanguaging* avec les formes brèves est révélée (*supra*) comme leur contribution à l'accomplissement des objectifs didactiques et pédagogiques. Cette étude serait de valeur ajoutée pour indiquer la nécessité de l'introduction du *translanguaging* dans

<sup>244</sup> i) Creese, A. et al. (2018). *Translanguaging and Translation : the construction of social difference across spaces*. International Journal of bilingual Education and Bilingualism., ii) Oliva, C.-J. et al. (2020). *çity Translation and Translanguaging Pedagogies in Intercomprehension and Multilingual Teaching*. Éd. Languages Journal Articles.

les espaces scolaires. Il a été d'ailleurs indiqué dans la 1<sup>re</sup> partie théorique que le *translanguaging* n'est pas introduit dans les écoles, même dans les pays du Nord, réputés pour l'innovation de leurs systèmes éducatifs. Une telle approche serait particulièrement intéressante en coopération avec d'autres pays de l'Europe et/ou du monde.

## CONCLUSIONS

L'enseignement et l'apprentissage des langues, la découverte de l'étymologie des mots, de la variété des langues et des dialectes régionales depuis mon enfance, nous'ont inspirée afin de poursuivre des études en didactique des langues-cultures.

Ce mélange de l'enseignement, des langues et de la recherche a été plus tard suivi par nos expériences en tant qu'enseignante du français dans des établissements scolaires grecs où la non valorisation de la pluralité linguistique et culturelle des apprenants constituait un problème qui affectait l'enseignement et l'apprentissage. Notre formation de master 2 conjoint franco-hellénique « Enseignants des langues en Europe : formation à la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires » a été le point de départ d'un voyage entre la Grèce à Athènes et la France à Angers de 2011 à 2012, année de son achèvement.

Nous avons ensuite poursuivi des études doctorales sur le concept du *translanguaging*, terme dont l'étude nous avait préoccupée juste après la fin de la formation du master. Le nouveau voyage a ainsi débuté en 2013 et depuis lors, nous nous sommes partagée entre la Grèce et la France, Athènes et Angers.

Depuis le début de la thèse, la complexité du concept étudié avait dominé notre réflexion. Cette idée se renforçait tous les jours pendant les premières années de la thèse où nous avons effectué une vaste recherche bibliographique de la notion réalisée en Grèce et en France et après, pendant la planification de notre recherche sur le terrain et ensuite lors de la première période de l'enquête. Ce serait un oubli de ne pas mentionner que 'la difficulté du sujet de la thèse a été un défi qui nous a déterminée de continuer cette étude malgré les entraves. D'ailleurs, ce processus de dépasser la difficulté d'une notion en constante évolution, pour laquelle il y avait de nombreuses dénominations et également des concepts associés similaires , a été certainement instructif, a suscité notre intérêt.

Spécifiquement, la véritable complexité du terme et en même temps son charme résidait dans la quête de son existence en classe. Pendant plus que quatre ans, l'aventure du *translanguaging* portait sur la nécessité de répondre à la question s'il existait en réalité ou au contraire, 'il s'agissait d'une notion purement théorique et sans substance. Des questionnements entre la théorie et la *praxis* du terme nous envahissaient sans cesse et ont été renforcés après l'étape de la première période de la recherche effectuée en Grèce. C'était un des moments les plus significatifs, puisque le *translanguaging* ne s'est pas manifesté – hormis une trace de *translanguaging* qui ne pourrait pas confirmer son développement – pendant les observations des classes de cette étape. Ce moyen d'enquête a été d'ailleurs choisi pour révéler

le concept en réalité. Entretemps, l'enquête de la bibliographie et la relation du *translanguaging* avec la pluralité des langues et des cultures, nous ont orientée vers la recherche du terme en rapport avec les idéologies des langues et par conséquent leur hiérarchisation.

C'est juste après la non découverte du *translanguaging* en Grèce que nous avons décidé de continuer la même enquête en France. Ces deux étapes ont en somme duré une année, de 2016 à 2017. La deuxième étape des observations à Angers a également indiqué le non développement du *translanguaging* en classe des langues. Ces deux étapes avaient néanmoins enrichi notre conception et perception de la notion et avaient élucidé de nombreux points par l'examen du *translanguaging* et de sa relation avec des idées que nous avons intégrées dans la première grille d'observation. L'élaboration de la grille a été conçue et construite suivant le besoin d'étudier et découvrir le développement du *translanguaging* accompagné des notions qui pourraient aboutir à son enquête plus facilement.

Cette première période de l'enquête a été également révélatrice de la réticence des instances, comme du Ministère de l'Éducation Nationale et des Cultes en Grèce, des enseignants tant en Grèce qu'en France qui hésitaient à autoriser la mise en place de la recherche, lorsqu'il était de la valorisation de la pluralité linguistique et culturelle en classe des langues. Notre détermination de poursuivre l'enquête, nous a amenée à la deuxième période de la recherche en 2018 qui a duré moins que la première, mais qui était centrée sur la façon dont nous pourrions faire révéler le *translanguaging* en classe et répondre ainsi aux hypothèses de la recherche.

La planification de la deuxième période s'est avérée cruciale. Nous avons ainsi opté pour la poursuite des observations qui ont été effectuées uniquement en France à travers les formes brèves de littérature. Il s'agissait alors d'un concept qui nous avait préoccupée depuis le début de la thèse, même avant, pendant la rédaction des perspectives de notre mémoire de master 2, quand nous essayions de trouver la façon de valoriser la pluralité linguistique et culturelle des apprenants. La notion des formes brèves nous a ainsi intéressée à l'explorer surtout pour ce qui est des albums caractérisés par des éléments bi-/plurilingues qui seraient intéressants et agréables pour les apprenants et les inciteraient à s'exprimer par des actions de *translanguaging*. Cette hypothèse nous a amenée à une étape de recherche-action par deux formes brèves de littérature qui ont été intégrées dans une leçon que nous avons conçue et proposée aux enseignants dans le cadre de l'étude du *translanguaging*. Pour cette étape, nous avons adopté une nouvelle grille d'observation centrée sur le *translanguaging*, sur ses caractéristiques et sur les formes brèves littéraires comme outil médiateur.

Cette phase de l'enquête a abouti à l'accomplissement de notre but principal qui portait sur le développement du *translanguaging* en classe. Cette période de travail a été enrichissante et déterminante pour nous en tant que chercheuse, mais aussi pour l'achèvement de la thèse. Selon les résultats de la dernière période de l'enquête, nous avons pu avancer notre perception du terme et la faire évoluer en combinant la théorie et l'expérimentation.

Cette thèse de doctorat constitue l'ensemble d'une étude centrée sur la pédagogie et la didactique des langues-cultures. Également, le rapport du *translanguaging* avec les idéologies des langues, lui attribue un caractère politique dans le sens où il peut promouvoir des valeurs d'une école qui repose sur le principe de l'égalité, la culture de la paix et du respect de l'Autre. La valeur ajoutée de cette thèse réside dans la recherche du *translanguaging* comme approche et/ou stratégie de l'enseignement-apprentissage des langues, effectuée suivant des supports, comme les grilles d'observation et la leçon conçue et proposée par nous-même à travers les formes brèves de littérature. L'utilité de cette recherche repose sur deux aspects ; premièrement, sur un possible renouvellement des approches et stratégies de l'enseignement des langues et sur l'établissement des relations d'égalité des langues et des cultures dans la classe à travers le *translanguaging*. Ces deux aspects seraient bénéfiques tant pour les enseignants que pour les apprenants.

Par cette thèse, nous avons essayé d'étudier une notion difficile mais très intéressante. Nous avons essayé de l'examiner et de voir comment la théorie déjà établie concernant le *translanguaging* pourrait nous conduire à sa recherche. Nous avons, de façon très modeste, essayé de révéler les points qui pourraient faire évoluer le concept du *translanguaging* à travers d'une part la recherche que nous avons effectuée et d'autre part par une nouvelle approche théorique du terme que nous avons proposée. À travers les résultats de ce travail de recherche qualitative, nous avons essayé de suggérer des solutions au problème de l'inégalité des langues et des cultures qui envahit les espaces scolaires en générant des conflits qui rendent l'enseignement et apprentissage des langues conservateurs, stériles et moins attirants ou productifs pour les apprenants. Cette étude nous a enseigné qu'il faut sans cesse se battre en tant que chercheuse et enseignante pour examiner les meilleures solutions possibles pour un enseignement et apprentissage des langues efficace, en action, enactif, créatif, productif, innovant et ainsi moderne. À travers cette thèse, nous avons essayé de mettre en valeur les enjeux qui entourent la notion du *translanguaging* et nous avons ainsi essayé de répondre au défi de la proposition des solutions à notre problématique. À travers ces solutions proposées par le processus épistémologique de la recherche que nous avons suivi, nous espérons que les rapports de « petit » et de « large », de « puissant » et de « faible », de « dominant » et de

« minoritaire » qui empêchent un enseignement-apprentissage des langues d'être constructif, pourraient être amoindris ou même disparaître en créant des espaces de pédagogie et de didactique innovants et transformateurs. C'est à travers l'inspiration, l'étude sans cesse et la détermination qu'un chercheur comme un enseignant peuvent inventer pour appliquer, appliquer pour transformer, transformer pour innover.

# BIBLIOGRAPHIE

- ADEN, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*. n° 167, p. 267-284. Disponible sur : < <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-3-page-267.htm> > (consulté le 13/10/13).
- ADEN, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne]. Disponible sur : <http://rdlc.revues.org/1085> (consulté le 4/5/19)
- ADEN, J. (2020). Une pédagogie enactive-performative de la translangageance en milieu plurilingue in *Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues, Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS*, édité par B. Schädlich. P. 177-99. Berlin, Heidelberg: Metzler/Springer.
- ANASTASSIADI, M.-C.(2007). Introduire la littérature de jeunesse dans une classe de FLE du primaire. Actes de la Journée d'étude "Enseigner le français comme langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques", organisée par le Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, 21-10-2006. Athènes : Presses Universitaires de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes.
- ATLAN, J. (1997). Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère : définitions, typologies, méthodologies de recherche. *Cahiers de l'APLIUT*. Vol. 16. n° 3. p. 9-17.
- AUGER, N. et FLEURET, C. (2019). *Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France) : opportunités et défis pour la classe*.
- BAUDELLOT, C., ESTABLET, R. (2009). *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Éd. du Seuil et La République des Idées.
- BLACKLEDGE, A. et CREESE, A. et HU R. (2016). The structure of everyday narrative in a city market: An ethnopoetics approach. *Journal of Sociolinguistics*. p. 654-676. Éd. John Wiley & Sons Ltd.
- BOURDIEU, P., (1991). *Language and symbolic power*. Éd. Polity Press.
- BOUYGUES, E. et HOUSSAIS, Y. (2020). *Formes brèves en littérature de jeunesse*. Presses Universitaires de Franche-Comté.

- BRADLEY, J., MOORE, E., SIMPSON, J. et ATKINSON, L. (2018). Translanguaging space and creative theory: theorising collaborative arts-based learning. *Language and Intercultural Communication*. p. 54-73.
- BRAVO, F. (2007). Stylistique des formes brèves. Presses Universitaires de Bordeaux. p. 21-34.
- CABRAL, M. J., (2016). Le bref pour penser le langage. *Cédille. Revista de estudios franceses*.
- CALLIABETSOU-CORAKA, P. (1995). *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes : Éd. Eiffel.
- CANAGARAJAH, S., (2013). *Translingual Practice : Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Éd. Routledge.
- CANAGARAJAH, S., (2017). Translingual Practice as Spatial Repertoires : expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*. Vol. 39. p. 31-54.
- CENOZ, J. ET GORTER, D. (eds) (2015). *Multilingual Education : between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- CENOZ, J. (2017). Translanguaging pedagogies and English as lingua franca. *Cambridge University Press*. p. 71-85.
- CHISS, J.-L. (2019). Didactique des langues, idéologies linguistiques et désir du français. *Revue TDFLE*. actes n°1, p.1-12. Disponible sur : < [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1325](https://doi.org/10.34745/numerev_1325) > (consulté le 21/05/2020)
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer [en ligne]. Paris : Didier ; Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe. Disponible sur : < <https://rm.coe.int/16802fc3a8> > (consulté le 13/10/15)
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2012). *Cadre de Référence pour les Approches des Langues et des Cultures*, Disponible sur : <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740> (consulté le 20/03/18)
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2018) *Cadre européen commun de référence pour les langues, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Disponible sur :



<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>  
(consulté le 01/02/19)

- CORBLIN, C. et SAUVAGE, J. (2010). L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle. Éd. L'Harmattan.
- CORTIER, C. (2005). Teaching Cultures/Learning Cultures: Contract, Confrontation, and Co-construction between Language-Cultures. *ELA. Études de Linguistique Appliquée*.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de références pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe.
- CREESE, A. et BLACKLEDGE, A. (2015). Translanguaging and Identity in Educational Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press. 35, p. 20-25.
- CREESE, A. et al. (2018). *Translanguaging and Translation : the construction of social difference across city spaces*. *International Journal of bilingual Education and Bilingualism*.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Bilingual Education Papers*. n° 2. p. 1-69.
- CUMMINS, J. (2019). The Emergence of Translanguaging Pedagogy : A Dialogue between Theory and Practice. *Journal of Multilingual Education Research*. Vol. 9, Article 13.
- CUMMINS, J. et SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in Education : aspects of theory, research and practice*. Éd. Routledge.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris : Éd. Clé International.
- DE CARLO, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : Éd. Clé International.
- DESCHOUX, C.-A., (2021). L'album plurilingue comme sésame pour apprendre de la pluralité linguistique et culturelle à l'école. Disponible sur : <https://www.ricochet-jeunes.org/articles/lalbum-plurilingue-comme-sesame-pour-apprendre-de-la-pluralite-linguistique-et-culturelle>

- ELLIS, C., (2015). *Chez nous*. Éd. Helium.
- ERLING, E.J. et al. (eds) (2022). *Multilingual Learning and Language Supportive Pedagogies in Sub-Saharan Africa*. [[VitalBook file]]. Éd. Routledge.
- ESCHENAUER, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique : vers une définition de la translangageance. 6, p. 1-24. Éd. du CRINI.
- FLORES, N., L. (2019). Translanguaging into Raciolinguistic Ideologies : A Personal Reflection on the Legacy of Ofelia García. *Journal of Multilingual Education Research*. Vol. 9 , Article 5.
- GARCÍA, O. (1988). The education of biliterate and bicultural children in ethnic schools in the United States. *Essays by the Spencer Fellows of the National Academy of Education*, Vol. IV, p. 19-78.
- GARCÍA, O. KLEYN, T. (2016). *Translanguaging with Multilingual Students : learning from Classroom moments*. Éd. Routledge.
- GARCÍA, O. et LIN, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)*. p. 117-130. Éd. Springer.
- GARCÍA, O. et al., (2017). *The Oxford Handbook of Language and Society*. Éd. Oxford University Press.
- GARCÍA, O. et VOGEL, S. (2017). Translanguaging. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Éd. Oxford University Press.
- GARCÍA, O. Translanguaging : a coda to the code ? *Classroom Discourse*, 369-373,
- GARCÍA, O. et KLEIFGEN, J.,-A. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*. International Literacy Association.
- GARCÍA, O. et OTHEGUY, R. (2019). Plurilingualism and translanguaging : commonalities and divergencies. Éd. Routledge. p. 17-35.
- CHEN, Y-Z et HÉLOT, C. (2018). The Notion of Plurilingual and Pluricultural Competence in the Teaching of Foreign Languages in France. *Language Education and Multilingualism*. p.168-187.

- HAMERS., J. et BLANC., M. (1983, 2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press.
- HIDDLESTON, J. et OUYANG, W-C. (2021). *Multilingual Literature as World Literature*. Bloomsbury Publishing
- HOLLIDAY, A., (1999). « Small Cultures », *Journal of Applied Linguistics*, p. 237-264. Éd. Oxford University Press.
- HORNBERG, N. (2004). Th continua of biliteracy and the bilingual educator : educational linguistics in practice. *Educational Linguistics in Practice*.
- KELLEHER, A. (2010). *Heritage Briefs*. Center for Applied Linguistics. Disponible sur : < <https://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf> > (consulté le 08/08/21)
- KELLMAN, S. et LVOVICH, N. (2015). Selective bibliography of Translingual Literature. *L2 Journal*. Vol. 7. p. 152-166.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1984). Bilinguisme additif, bilinguisme soustractif et vitalité ethnolinguistique. p. 337-358.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1993). Beyond socially naive bilingual education: the effects of schooling and ethnolinguistic vitality on additive and subtractive bilingualism. Éd. Annual Conference Journal. p. 1-32.
- LEWIS, G., JONES, B. et BAKER, C. (2012). Translanguaging : origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation : An international Journal on Theory and Practice*. p. 1-14. Disponible sur : < <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.718488> > (consulté le 30/08/12)
- LOPEZ, A., TURKAN, S. et GUZMAN-ORTH, D. (2017). Conceptualizing the Use of Translanguaging in Initial Content Assessments for Newly Arrived Emergent Bilingual Students. *Research Report Series*. n° RR-17-07. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

MACSWAN, J. et FALTIS, J. (2020). *Codeswitching in the classroom : Critical Perspectives on Teaching, Learning, Policy, and Ideology*. Éd. Routledge.

MACKEY, W. (1969). *A Typology of Bilingual Education*. p. 597-598.

MAILLARD, N. (2013). *Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire*. Thèse de doctorat. Université d'Angers.

MAKONY, S. ET PENNYCOOK, A. (2006). *Disinventing and (Re)constructing languages*. Éd. Multilingual Matters.

MACHADO, E. et FLORES, T. (2021). *Picturebook creators as translingual writing mentors*. National Council of teachers of English.

MANRESA, M. et REAL, N. (2015). *Digital Literature for Children : texts, readers and Educational Practices*. Éd. P.I.E. Peter Lang.

MATTHEODAKIS, M., CHATZIDAKI, A. et MALIGKOUDI, C. (2017). *Heritage Language classes and bilingual competence: the case of Albanian immigrant children in Greece*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

MEYNARD, C. et VERNADAKIS, E. (dir.) (2019). *Formes brèves : au croisement des pratiques et des savoirs*. Nouvelle édition [en ligne]. Angers : Presses universitaires de Rennes, 2019 (généré le 08 avril 2020). Disponible sur : < <http://books.openedition.org/pur/139791> > (consulté le 07/07/2021)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. (2014). Disponible sur : < <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo28/MENE1416234C.htm> >

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. (2017). *Circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales*. Disponible sur : < <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo15/MENE1711397C.htm> > (consulté le 14/07/19)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. (2020). *Données sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés*. Disponible sur :

<1.07. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2020-1316> >  
(consulté le 07/07/21)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS.  
Règlement intérieur. Disponible sur : < <https://www.education.gouv.fr/le-reglement-interieur-l-ecole-7751> > (consulté le 12/08/21).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DES CULTES. Règlement intérieur. (2021)  
Disponible sur :  
< [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A\\_%CE%92\\_491\\_21\\_%CE%A5%CE%91\\_13423\\_%CE%93%CE%944\\_4\\_2\\_21\\_%CE%95%CE%A3\\_%CE%A9%CE%A4%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3\\_%CE%9A\\_%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%92_491_21_%CE%A5%CE%91_13423_%CE%93%CE%944_4_2_21_%CE%95%CE%A3_%CE%A9%CE%A4%CE%95%CE%A1%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3_%CE%9A_%CE%91%CE%9D%CE%9F%CE%9D%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3.pdf) > (consulté le 25/03/21)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. Bulletin Officiel - Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. (2018).  
Disponible sur :  
< [https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid\\_bo=61536](https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm?cid_bo=61536) >  
(consulté le 13/10/18)

MONTANDON, A. (2018). *Les formes brèves*. Éd. Classiques Garnier.

MOORE, D. et SABATIER, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 17.

MULLER-JAECKI, M.-P. (2013). Altérité et inclusion. Du corps propre au corps social en classe de langue : emprunts à la danse contemporaine. *Voix Plurielles*.

NAGY, T. (2018). On Translanguaging and its Role in Foreign Language Teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*. p. 41-53.

OLIVA, C.-J. et al. (2020). *Translation and Translanguaging Pedagogies in Intercomprehension and Multilingual Teaching*. Éd. Languages Journal Articles.

- PAULSRUD, B., ROSÉN., J., STRASZER., B. (2017). *New Perspectives on Translanguaging and Education*. [[VitalSource Bookshelf version]]. Éd Multilingual Matters.
- PEDLEY, M. et VIAUT, A. (2018). What do minority language mean ? European perspectives. *Multilingua*. p. 133-139.
- PROSPER, A. et NOMLOMO, V. (2016). Literay for all ? Using multilingual reading stories for literacy development in a grade one classroom in the Western Cape. *Per Linguam*. p. 79-94.
- SAYEDAYN, S. (2021). Language & Colonization: Statement of the problem. *Journal of School and Society*. p. 134-138.
- SCHWARZL, L. et VETTER, E. (2019). Translanguaging and multilingual texts as a resource in superdiverse classrooms. *Translanguaging. Opportunities and challenges in a global world*. Vol 10.
- SCHWENDER, P. et REISSNER, C. (2019). Translanguaging et intercompréhension – deux approches à la diversité linguistique ?. *Translanguaging : Opportunities and Challenges in a Global World*. Vol 10.
- SERVICE DES RESSOURCES STATISTIQUES EN GRÈCE, Données sur le nombre d'apprenants allophones et leurs langues maternelles. Disponible sur : < 05 <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED13/>-> (consulté le 07/07/21)
- SIS, P. (2010). *Madlenka*. Éd. First Square Fish Edition.
- STATHOPOULOU, M. (2016). From 'languaging' to 'translanguaging' : Reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens. *21<sup>st</sup> Theoretical Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. p. 759-774.
- SWAIN, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language learning. *Advanced Language learning : The contributions of Halliday and Vygotsky*. p. 95-108. London : Éd. Continuum.
- SWAIN, M. et LAPKIN, S. (2011). Languaging as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult : An example. *Canadian Journal of Applied Linguistics*. p. 104-117
- SWAIN, M. et WATANABE, Y. (2013). *Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning*. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Éd. Blackwell Publishing Ltd.

TSOKALIDOU, R. (2017). *ΣιΔαYes. Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα. Beyond Bilingualism to Translanguaging*. Éd Gutenberg.

WALDEGARAY, M.-I. (2016). Brièveté : une question de rythme. Réflexions sur la littérature d'Andrés Rivera, *Études Littéraires*. 119-135

WEI, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*. p. 9-30.

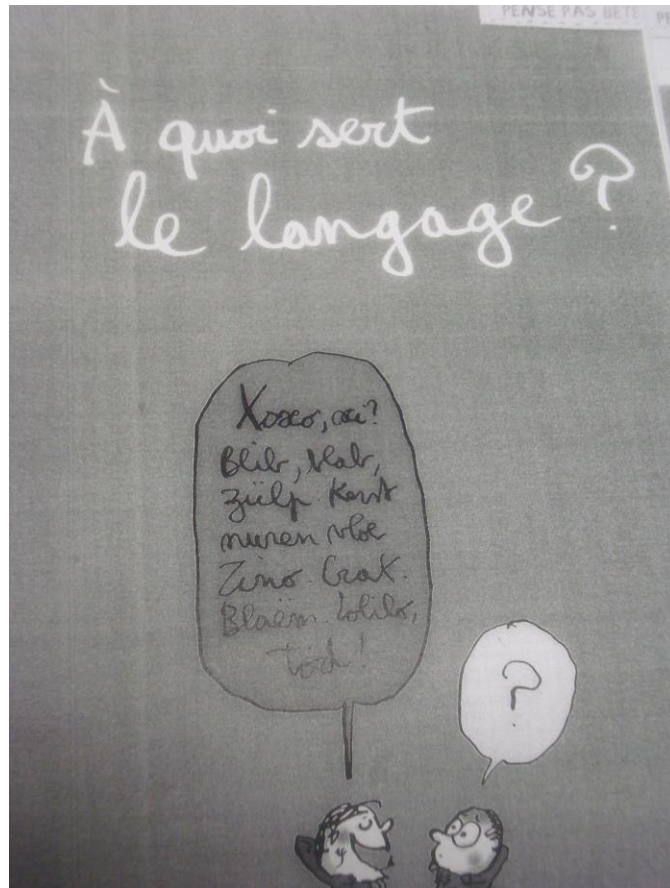
ZUMTHOR, P. (1990). *Oral Poetry : An Introduction*. University of Minnesota Press.

# ANNEXES 1



## RECHERCHE-ACTION

«Le *translanguaging* en classe de langue»



Université d'Angers – Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Doctorante : Hélène Vasilopoulou

Angers 2018

## CYCLE 2 : CP

### LANGUE(S) ENSEIGNÉE(S) : Plusieurs langues

- Matériel :
- Livre / histoire courte
- Fiche de biographie langagière
- Thèmes :
  - a. La langue / les langues
  - b. La culture / les cultures
- Public: les apprenants de la CP
  
- Objectif général / objectifs généraux:

Le cours destiné aux apprenants de la CP de l'école élémentaire a comme objectif principal de les initier et les sensibiliser à l'utilisation de tout leur bagage linguistique et culturel. C'est dans le cadre de cette unité didactique où l'apprenant de la CP sera capable de

- comprendre les idées essentielles d'un texte écrit plurilingue et pluriculturel
- mieux comprendre le français ou l'anglais (des langues enseignées) à travers les autres langues et cultures
- parler dans plusieurs langues, même utiliser leurs langues de maison
- écrire de courtes histoires en plusieurs langues

Contenu: durée totale du cours: 2h

### ÉTAPE 1 :

Activité de production orale après la lecture du livre / de l'histoire courte (30-40 min).

- Vous commencez à lire le livre / l'histoire courte aux apprenants en leur montrant en même temps les images du livre utilisé.
- Une fois la lecture terminée a) vous leur posez des questions de compréhension de l'histoire (Vos questions puisées à la grille de Quintilien s'enchaînent comme suit:
  - Quoi ?, b. Qui ?, c. Où ?, d. Quand ?, e. Comment ?, f. Pourquoi ? )
  - et b) vous leur demandez de décrire quelques images qui se présentent au livre.
- **Dans un deuxième temps, vous posez des questions aux apprenants afin qu'une discussion «plurilingue et pluriculturelle» pourrait avoir lieu en classe.**

⇒ Tous les apprenants doivent participer à la discussion

⇒ **Sur cette étape, nous aimerions savoir si les apprenants pourraient utiliser -de façon spontanée- d'autres langues en classe de français ou de l'anglais.**

ÉTAPE 2 :

Activité d'écriture translinguistique et transculturelle d'une histoire brève (20-25 min).

- Vous demandez aux apprenants de construire une petite histoire en français ou en anglais de 80 à 100 caractères. Il y a une règle : les apprenants doivent utiliser des mots ou phrases qu'ils connaissent en plusieurs langues...

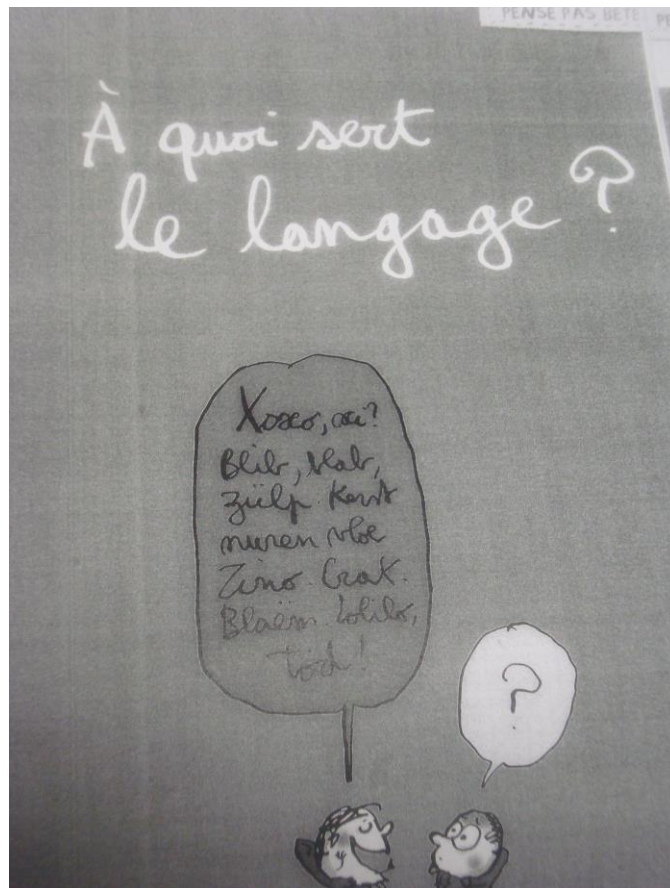
Racontez une histoire sur ...

- Une fois l'activité terminée vous demandez à un apprenant de ramasser les écrits et vous les rendre.

**⇒ Sur cette étape, nous aimerions savoir si les apprenants pourraient utiliser à l'écrit –après leur avoir demandé– des éléments venant d'autres langues en classe de français ou de l'anglais.**

## RECHERCHE-ACTION

«Le translanguaging en classe de langue»



Université d'Angers – Université nationale et capodistrienne d'Athènes

Doctorante : Hélène Vasilopoulou

Angers 2018

CYCLE 3 : CM1/CM2

LANGUE(S) ENSEIGNÉE(S) : LE FRANÇAIS et plusieurs langues

- Matériel :
- Livre / histoire courte : Chez nous – Carson Ellis, Éditions hélium
- Fiche de biographie langagière
- Thèmes :
  - c. La maison,
  - d. La langue / les langues
  - e. La culture / les cultures
  - f. La nationalité.
- Public: les apprenants de la CM1 / CM2
- Objectif général / objectifs généraux:

Le cours destiné aux apprenants de la CM1 / CM2 de l'école élémentaire a comme objectif principal de les initier et sensibiliser à l'utilisation de tout leur bagage linguistique et culturel. C'est dans le cadre de cette unité didactique où l'apprenant de la CM1 / CM2 sera capable de

- comprendre les idées essentielles d'un texte écrit plurilingue et pluriculturel
- mieux comprendre le français à travers les autres langues et cultures
- parler en plusieurs langues
- écrire des histoires courtes en plusieurs langues

Contenu: durée totale du cours: 2h

### ÉTAPE 1 :

Activité de production orale après la lecture du livre / de l'histoire courte (30-40 min).

- Vous commencez à lire le livre / l'histoire courte aux apprenants en leur montrant en même temps les images du livre utilisé.
- Une fois la lecture terminée a) vous leur posez des questions de compréhension de l'histoire (Vos questions puisées à la grille de Quintilien s'enchaînent comme suit:
- Quoi ?, b. Qui ?, c. Où ?, d. Quand ?, e. Comment ?, f. Pourquoi ? )
- et b) vous leur demandez de décrire quelques images qui se présentent au livre.
- Dans un deuxième temps, vous leur posez les questions suivantes afin qu'une discussion «plurilingue et pluriculturelle» pourrait avoir lieu en classe :  
⇒ Vous commencez par la question finale du livre : « Et toi, où vis-tu » ?
  1. Ta maison se trouve où?
  2. Est-ce que tu as déjà été dans d'autres maisons ? En France, ailleurs ?
  3. Est-ce qu'il y a des différences entre les maisons en France et / ou autres maisons ?
  4. Aimerais-tu vivre ailleurs ? Où et pourquoi?
  5. Est-ce que tu connais les noms de maisons dans d'autres langues ? En anglais, c'est comment ? En d'autres langues ? Cela s'appelle comment la maison où tes parents ou toi avez vécu au passé?  
⇒ Tous les apprenants doivent participer à la discussion.

### ÉTAPE 2 :

Activité d'écriture translinguistique d'une histoire brève (20-25 min).

- Vous demandez aux apprenants de construire une petite histoire en français mais en même temps en plusieurs langues de 100 à 200 caractères.  
«Et vous, avez-vous connu de beaucoup de *chez vous, de houses, de منزل* ? Racontez.
- Une fois l'activité terminée vous demandez à un apprenant de ramasser les écrits et vous les rendre.

## MADLENKA EXEMPLE

### ÉTAPE 1

A/ Questions de compréhension à partir du livre utilisé.

B/ Questions à travers les langues

Exemple :

1. Madlenka dit en français : J'ai une dent qui bouge ! Est-ce que vous pourrez dire la même phrase en plusieurs langues ?
2. Madlenka va au *bled* très souvent. Et vous ?
3. Vous pouvez leur posez des questions en français et en même temps en d'autres langues. Bonjour ! Qué tal ? How are you ?
4. Est-ce vous racontez des gens dans votre quartier ? Vous parlez en quelle (s) langues avez eux ? Par exemple ?
5. Hélène vient d'Athina. Elle parle ellinika. Nick vient de London. Il parle english ! Et vous ? Vous parlez quelle (s) langue (s) ?
6. Etc.....

### ÉTAPE 2

A/ Production écrite

Imaginez l'histoire ou la suite de l'histoire dans plusieurs langues :

Madlenka أهلا وسهلا ! Tu vas où?

Madlenka hello! Tu vas où?

Madlenka Привет. Tu vas où?



## ANNEXES 2

## GRILLE D'OBSERVATION - Période 1 (étape 1 et 2) – Athènes, Angers (2016-2017)

ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE:	HEURE / DATE :	COURS :	LANGUE ENSEIGNÉE :	MANUEL UTILISÉ – AUTRES SUPPORTS UTILISÉS :
-------------------------	----------------	---------	--------------------	---

TABLEAU 1

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

ÉLÉMENTS À EXAMINER	APPROCHES SINGULIÈRES  minori <sup>1</sup>	SYSTÈMES INTERMÉDIAIRES  ◁ ← → ▷	APPROCHES PLURIELLES  pluri+	TRANSLANGUAGING / TRANSCULTUREL  TL • / TRC	REMARQUES
LANGUE <sup>2</sup> :					
LANGAGE <sup>3</sup> :					
CULTURE <sup>4</sup> :					
MÉDIATION <sup>5</sup> :					
FORMES BRÈVES <sup>6</sup> :					

<sup>1</sup> **Minori** - : Le terme est utilisé pour renvoyer aux approches singulières, qui dans la plupart des cas sont dominantes.

<sup>2</sup> **Langue** : i) dominante (**LD**), ii) dominée (**Id**) ou minoritaire (**lmin**), iii) maternelle dominante (**LMD**), iv) maternelle minoritaire (**lmm**), v) de la maison (**lm**), vi) de scolarisation (**LSC**) ou de l'école (**LÉ**), vii) vivante (**LV**) ou étrangère (**Létr**), viii) source (**ls**), ix) cible (**lc**), x) de médiation (**lméd**), de survie (**lsrv**) ou tierce (**lt**), xi) supérieure (**LS**), xii) inférieure (**li**), xiii) régionale (**lrég**), xiv) interlangue (**LI**), xv) première (**Lp**), xvi) seconde (**Ls**), xvii) **Lvar** (variétés, idiolectes, etc.)

<sup>3</sup> **Langage** : i) Images (**I**), ii) Mots Images Émotives (**MIÉ**), iii) Signes verbaux (**Sv**), iv) Langage du corps (**Lc**), v) Signes paraverbaux (**Sp**), vi) Langage des disciplines (**LD**) : le langage des arts (**LArt**), le langage des technologies (**LTIC**), le langage de la littérature (**LLIT**), le langage des sciences (**LSC**), le langage qui renvoie à la langue elle-même, soit le Métalangage (**LMét**).

<sup>4</sup> **Culture** : i) Culture dominante (**CD**), ii) dominée (**cd**) ou minoritaire (**cmín**), iii) maternelle dominante (**CMD**), iv) maternelle minoritaire (**cmm**), v) de la maison (**cm**), vi) de scolarisation (**CSC**) ou de l'école (**CÉ**), vii) étrangère (**cétr**), viii) source (**cs**), ix) cible (**cc**), x) de médiation (**cméd**) ou de survie (**csrv**), xi) large (**CL**), xii) petite (**cp**), xiii) nationale (**CN**), xiv) internationale (**Cintern**), xv) inférieures (**cinf**), xvi) supérieures (**CSup**), xvii) subcultures (**SubC**), xviii) intercultures (**IC**), xix) transcultures (**TrC**), xx) etc.

<sup>5</sup> **Médiation (Méd)**.

<sup>6</sup> **Formes brèves (FB)**.

COMPÉTENCES <sup>7</sup> :					
----------------------------	--	--	--	--	--

**TABEAU 2**

➤ Complétez les cases par le (s) symbole (s) propre (s) à chaque élément. Mettez plus + pour les éléments traités au cours et moins – pour les éléments absents du cours :

COMPÉTENCES <sup>8</sup>	COMPÉTENCES COMMUNICATIVES LANGAGIÈRES	COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE +	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE +●  COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE +●

<sup>7</sup> Les compétences se présentent de façon détaillée dans le tableau 2.

<sup>8</sup> **Compétences** : i) Compétence Linguistique Lexicale (**CLex**), ii) Compétence Linguistique Grammaticale (**CGram**), iii) Compétence Orthographique (**COrth**), iv) Compétence Phonologique (**CPL**), v) Compétence Socio-Linguistique (**CSL**), vi) Compétence Pragmatique (**CPr**), vii) Compétence Plurilingue (**CPluriL**), viii) Compétence Pluriculturelle (**CPluriC**), ix) Compétence Pluri-Translangagière (**CPTrL+●**), x) Compétence Pluri-Transculturelle (**CPTRC+●**).

## GRILLE D'OBSERVATION - Période 2

Angers - 2018

ÉCOLE :	DATE / HEURE :	CLASSE / COURS ENSEIGNÉ :
---------	----------------	---------------------------

APPROCHES PLURIELLES (pluri+) :  APPROCHES TRANSPURIELLES (AT+●) :	MÉDIATION :	FORMES BRÈVES DE LITTÉRATURE :  FORMES BRÈVES :
--	-------------	---

TRANSLANGAGE TL ●	APPROCHE TRANSLINGUISTIQUE (TRL ●)  / APPROCHE TRANSCULTURELLE (TRC)	ACTANTS  Enseignant  -  Apprenant	ESPACE TL●  Vacuum  -  Non Vacuum	TEMPS  Moment de la production du sens	STATUT DE LANGUES UTILISÉES	TYPE DE TrL●  PLANIFIÉ (CP), SPONTANÉ (CS), / ORAL (O) OU ÉCRIT (É) / LIMITÉ (L) / HOLISTIQUE (H)	ACTIVITÉS / EXERCICES / STRATÉGIES	CONDITIONS OU FACTEURS PERMETTANT / NE PERMETTANT PAS LES APPROCHES TRANSPURIELLES	COMPÉTENCE PLURI-TRANSLANGAGIÈRE – (CPTL +●)  COMPÉTENCE PLURI-TRANSCULTURELLE (CPTRC+●)



---

**Titre :** Translanguaging : une stratégie de médiation linguistique et culturelle en didactique des langues-cultures

**Mots clés :** translanguaging, formes brèves, transculturel, approches transplurielles, égalité des langues

**Résumé :** Les dernières décennies ont été marquées par la mobilité constante des populations dont les pratiques linguistiques sont en rapport avec le bilinguisme et la pluralité des langues et des cultures. Partant de ce constat, cette thèse émet des questionnements sur la nature de ces pratiques et la hiérarchisation des langues et des cultures dans le contexte scolaire. Des liens de pouvoir, que tissent les langues et les cultures, sont étudiés à partir d'un « conflit scientifique » entre les structuralistes et les sociolinguistes. D'une part, l'étude des langues comme systèmes autonomes et, d'autre part, la perception des langues comme un ensemble de répertoires, nous conduisent à l'étude épistémologique du translanguaging de 1980 jusqu'à nos jours.

Après avoir étudié le concept et son rapport avec des notions-clés, comme les approches singulières et plurielles, le code-switching et la médiation, nous proposons une nouvelle théorie et recherche appliquée au translanguaging, associée aux formes brèves de la littérature. Notre enquête s'inscrit dans le cadre de deux périodes d'observation de classes et d'une recherche-action mises en place dans des écoles primaires en France et en Grèce. Deux grilles d'observation spécialement conçues et des formes brèves littéraires intégrées dans une leçon proposée pour l'étude du translanguaging constituent les outils de recherche de cette thèse. À partir de cette démarche, nous proposons une nouvelle optique du translanguaging qui met au centre de l'enseignement une approche holistique des langues et des cultures.

---

**Title :** Translanguaging : a strategy of linguistic and cultural mediation in applied linguistics

**Keywords :** translanguaging, short forms, transcultural, transplural approaches.

**Abstract :** Recent decades have been marked by the constant mobility of populations whose linguistic practices are related to bilingualism and the plurality of languages and cultures. Based on this observation, this thesis questions the nature of these practices and the hierarchization of languages and cultures in the school context. The links of power, which languages and cultures weave, are studied from a "scientific conflict" between structuralists and sociolinguists. On the one hand, the study of languages as autonomous systems and, on the other hand, the perception of languages as a set of repertoires, lead us to the epistemological study of translanguaging from 1980 to the present.

After studying the concept and its relationship with key notions, such as singular and plural approaches, code-switching and mediation, we propose a new theory and research applied to translanguaging, associated with short forms of literature. Our investigation is part of two periods of classroom observation and action research in elementary school in France and Greece. Two specially designed observation grids and literary short forms integrated in a lesson proposed for the study of translanguaging constitute the research tools of this thesis. Based on this approach, we propose a new perspective on translanguaging that places a holistic approach to languages and cultures at the center of teaching.