

---

### Le projet européen *Romtels* (*Roma translanguaging enquiry learning spaces*)

Un questionnement sur la médiation aux niveaux (inter)culturelle et identitaire

Nathalie Auger, Brahim Azaoui, Christel Houée et Frédéric Miquel

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3321>

DOI : 10.4000/rdlc.3321

ISSN : 1958-5772

#### Éditeur

ACEDLE

#### Référence électronique

Nathalie Auger, Brahim Azaoui, Christel Houée et Frédéric Miquel, « Le projet européen *Romtels* (*Roma translanguaging enquiry learning spaces*) », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-3 | 2018, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3321> ; DOI : 10.4000/rdlc.3321

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Le projet européen *Romtels* (Roma translanguaging enquiry learning spaces)

Un questionnement sur la médiation aux niveaux (inter)culturelle et identitaire

Nathalie Auger, Brahim Azaoui, Christel Houée et Frédéric Miquel

---

## Introduction

- 1 Cet article a pour objet de questionner les types de médiation à l'œuvre dans le projet ERASMUS+ *Romtels* qui s'intéresse à la réussite scolaire des enfants Roms dans 4 pays européens en proposant d'associer les élèves et leurs parents à des projets suscitant une démarche « d'enquête » qui permet l'utilisation des langues des élèves comme une ressource pour la résolution des tâches, notamment en utilisant des outils numériques. Après avoir brièvement présenté le projet, nous souhaitons questionner des types de médiation à l'œuvre : culturelle, interculturelle et identitaire. Si l'ensemble de ces dimensions sont présentes dans l'expérimentation que nous avons suivie, dans cet article nous discuterons essentiellement de la médiation culturelle, du rôle des tableaux et du musée Paul-Valéry qui devient le lieu d'enquête lors de ce projet de recherche, ainsi que de la médiation/construction identitaire à l'œuvre pour le parent d'élève rom.

## Enjeux théoriques et méthodologiques du projet

- 2 Si le but du projet est de développer des relations plus ouvertes et de confiance entre les parents des enfants et l'école afin d'améliorer l'expérience de l'école par les familles et les enfants roms dans différents pays : la Roumanie, la Finlande, la France et la Grande-Bretagne, il vise à faire participer des parents roms à des *enquêtes* (Auger et Louis, 2009) avec leurs enfants. Ces activités sont menées de façon à encourager la médiation langagière dans les diverses langues connues par les familles (selon les principes de «

*translanguaging* », Garcia et Wei, 2014) afin de soutenir la réalisation des enquêtes, d'impliquer les parents en favorisant la sécurisation linguistique, en reconnaissant leur qualité de locuteur et d'expertise dans les langues parlées/ écrites en famille. L'objectif est donc triple :

- développer des relations plus ouvertes et de confiance entre les parents des enfants et leur école
- favoriser une meilleure compréhension des milieux culturels et linguistiques des enfants
- encourager la valorisation des langues et des cultures dans leur diversité.

- 3 Une approche linguistique de type *translanguaging* a été retenue par les équipes pour aider les enfants à s'exprimer dans l'ensemble des langues connues afin d'avoir accès aux contenus puis à la langue académique (Cummins, 2000). Le but est aussi de soutenir les enfants à parler de leur travail scolaire à la fois dans la salle de classe et à la maison avec leurs parents.
- 4 Les enquêtes, sous forme de tâche-problème à résoudre, sont proposées par les enseignants assistés des chercheurs afin de créer leurs propres enquêtes de façon pertinente, selon leur contexte d'enseignement. Le projet *Romtels* utilise également le numérique pour favoriser les apprentissages. Cette médiation technologique est un support intéressant pour avoir recours à différentes langues (recherche de mots dans des dictionnaires multilingues, enregistrement de textes sonores, prise de note collaborative, photos, etc. voir le site *Romtels*<sup>1</sup>).
- 5 Les moyens numériques mis à la disposition, dans notre contexte sous forme de tablette, peuvent aider à résoudre les enquêtes, à chercher de l'information pertinente, dans de multiples langues ressources.
- 6 Au fil du projet, nous documentons les attitudes, les langues des enfants, parents et enseignants (méthodologie ethnographique, enquêtes en ligne, entretiens), leurs utilisations (transcriptions de certaines données sous CLAN), l'implication dans les apprentissages, le développement des compétences langagières.

## Aperçu longitudinal du projet

- 7 Forts de ce cadre pour le développement de l'expérimentation en France, nous avons réalisé le projet brièvement décrit ci-dessous qui nous permettra de questionner la notion de médiation. L'activité se déroule à Sète entre mai et juin 2016. Deux enseignantes du premier et second degré dans des établissements héraultais ont en charge dans leurs classes de FLS 9 élèves roms. La présence des familles en France depuis 2007 (avec des périodes de retour en Roumanie suite à la reconduite à la frontière par les forces de l'ordre) et la stabilité de l'équipe pédagogique ont permis de tisser des liens de confiance avec les élèves et avec leurs parents. Leur situation matérielle et économique est très difficile. Leur langue maternelle est l'ursari, le roumain est donc pour eux une langue seconde : langue de scolarisation dans le pays d'origine. La plupart d'entre eux ont été scolarisés en Roumanie pendant des périodes variables et intermittentes entre 2007 et 2016, au gré de leurs allers-retours avec la France. Ils ont donc quelques acquis scolaires en roumain. Dans le cercle familial, l'ursari semble le plus fréquemment utilisé ainsi que le kalderash<sup>2</sup> pour certains, qui leur permet de communiquer avec d'autres familles roms non forcément locutrices de l'ursari.

- 8 Afin d'observer le plus finement possible les diverses formes de médiation dans les interactions au sein du groupe d'apprenants, nous avons choisi une activité permettant de fédérer le plus de personnes possibles au sein la communauté éducative : élèves, parents et divers acteurs éducatifs (enseignants, CPE et assistante sociale, associations). Ainsi à partir d'un support culturel issu de leur environnement immédiat : le port de Sète et au travers des tableaux peints à différents moment de l'histoire de la ville, une activité d'enquête a été proposée. Le déroulement a occupé 7 séances de travail avec les élèves roms et leurs familles. Ces séances comprennent deux visites au Musée Paul-Valéry, et 5 séances en classe. Un des objectifs est d'inciter les parents à venir dans l'établissement scolaire qui devient alors un lieu commun et connu pour participer à l'enquête. Leur présence en classe est sollicitée pour réfléchir à la raison d'être des musées ainsi que pour la rédaction de textes informatifs de type « cartel » à propos de chacun des tableaux observés. Ceci a permis l'élaboration conjointe, parents et élèves, de cartels plurilingues (français / ursari/ roumain). Ces cartels sont ensuite accrochés au Musée Paul Valery de Sète à coté de chacun des tableaux étudiés. Une visite du musée pour observer ces tableaux flanqués des cartels réalisés est organisée avec les parents et enfants, ces derniers intervenants comme guides culturels.

### En quoi ce projet interroge-il la notion de médiation ?

- 9 Ce projet invite à une réflexion sur la médiation dans le sens où une mise en relation entre différents termes semble être souhaitable afin de favoriser les conditions de scolarisation et l'entrée dans les apprentissages des enfants roms. En effet, comment faire le lien entre la culture quotidienne (au sens de Galisson, 1994) ou encore anthropologique et la culture scolaire et, au-delà, savante, proposée par les programmes ? Comment également, inclure les parents dans ce dispositif pour palier un absentéisme parfois important de certains enfants ? Comment les langues de la sphère familiale et celles de l'école peuvent être problématisées afin de répondre aux besoins des élèves, si tant qu'on puisse les identifier ? Ces questionnements amènent la recherche de regards croisés : de différents pays (Grande-Bretagne, France, Finlande et Roumanie), de différentes institutions (écoles, universités, ONG), de différents personnels (enseignants, chercheurs, travailleurs associatifs) afin de proposer une vision complexifiée de la question.

### La médiation interculturelle et culturelle : le rôle de l'œuvre et du musée dans le projet *Romtels*

- 10 Une des visées du projet Romtels concerne donc le rapport à la culture, d'abord dans son sens large rappelé par Jean-Marc Defays (2003 : 78) : « *la culture couvre tous les aspects, tous les faits et gestes, tous les objets de notre vie en société, du ticket de métro aux chefs-d'œuvre de l'Impressionnisme* ». On distingue cependant deux sens du substantif « culture », conceptualisés par Bourdieu (1979) et repris par Louis Porcher (1994 : 5-12) : la culture cultivée et la culture anthropologique. Rappelons que le mot culture désigne tout d'abord l'ensemble des connaissances générales d'un *individu*. C'est ce que nous appelons aujourd'hui la « culture générale » ou cultivée avec ses invariants (patrimoine de l'humanité, catégories universelles) selon Cuq (2014/2005 : 87). C'est aussi le « *développement de facultés intellectuelles par des exercices appropriés* » en vue de « *cultiver l'esprit* ». Elle s'inscrit dans un idéal humaniste. Après le milieu du XXe siècle, le terme

prend une seconde signification, anthropologique. En plus de la conception individuelle, une conception collective : ensemble des structures sociales, religieuses, etc., des manifestations intellectuelles, artistiques, etc., qui caractérisent une société. Remarque : en allemand, la définition de la culture individuelle ou culture générale correspond au mot *Bildung* ; un autre mot, *Kultur*, désigne le patrimoine social, artistique, éthique propre à un groupe d'individus. S'inspirant des réflexions de Galisson (1994), Gohard-Radenkovic (1995) décrit cette culture anthropologique comme transversale (tous les membres du groupe), tacite et implicite, non valorisante, contrairement à la culture élitaire visible aussi dans l'ouvrage qu'elle a cosigné avec Zarate, Lussier et Penz (2003) : *Médiation culturelle et didactique des langues*. Ces deux dimensions, poreuses l'une à l'autre, sont construites par l'appropriation qu'en fait chaque individu à partir d'une médiation offerte non seulement par l'éducation et l'enseignement, mais aussi par toute personne ou structure intervenant pour faciliter le contact, le transfert d'information et leur appropriation personnelle.

- 11 Nous nous intéressons donc ici à la façon dont le projet *Romtels* aborde la question de l'appropriation de la culture cultivée par les apprenants roms et leurs familles. En quoi les personnes et les lieux mobilisés par ce projet favorisent-ils la médiation interculturelle et culturelle ? En effet, ces deux types de médiations sont ici sollicités conjointement.
- 12 Tout d'abord, la médiation interculturelle, qui établit des relations de sociabilité entre des personnes qui fréquentent de mêmes espaces (l'école et le musée en France) alors que leurs parcours est très diversifiée : les parents et les enfants roms n'ont pas tous longuement vécu en Roumanie. Cette différence générationnelle est aussi au cœur de l'approche. Ensuite, la médiation culturelle va consister à établir, par le biais d'acteurs sociaux, des relations entre le public rom et la culture patrimoniale représentée par l'institution muséale et quelques œuvres picturales choisies pour leur rapport avec le lieu de vie partagé : la ville de Sète.
- 13 Nous allons analyser l'enchaînement pédagogique des médiations, ainsi que la concaténation progressive de ces espaces initialement non reliés.

## Problématisation de la médiation interculturelle

- 14 La notion de compétence interculturelle est polysémique et plurielle en ce que la réflexion qui lui est consacrée peut difficilement se faire sans s'intéresser à la question de la médiation langagière, qui recourt à la langue première pour aider à développer des compétences de langue cible, comme le rappelle le CERCL (2001 : 12) du Conseil de l'Europe à propos des compétences interculturelle et plurilingue :

Il faut resituer le plurilinguisme dans le cadre du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture [...] Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes.

Identité langagière et culturelle se construisent au contact de l'altérité. Cela est rappelé par Cuq (2003 : 137), « *Tout ego est un alter ego et, réciproquement, symétriquement, tout alter*

est un ego », ou Auger (2007 : 13), « Dès qu'il y a relation, il y a altérité et, de ce fait, interculturalité ».

- 15 L'expérience menée à Sète s'ancre dans une prise de représentations autour de la notion de musée. Pour explorer et mobiliser cette « prise de conscience interculturelle » (CECRL, 2001 : 83), les enseignantes posent trois questions aux jeunes et à leurs parents : « Savez-vous où est le musée Paul Valéry ? Etes-vous déjà allés dans un musée ? Qu'est-ce qu'un musée pour vous ? » Les parents disent n'être jamais entrés dans un musée, ni en Roumanie ni en France. Ils savent cependant qu'on y trouve « des choses, des objets, des œuvres anciennes » mais aussi des « tableaux, des pièces de monnaie et des costumes » (<https://nuvision.ncl.ac.uk/Play/17762>). Enfin, même si leurs parents ne leur ont jamais fait découvrir un musée, ils considèrent que « c'est bien pour les enfants » à la fois pour ouvrir leur esprit et pour comprendre ce qui se passait avant, dans l'histoire du pays. Ils ont donc une vision méliorative, patrimoniale, instructive et éducative du musée. Ces représentations montrent une connaissance indirecte de ce lieu, non pas liée à un supposé fossé interculturel, mais résultant d'un moindre capital culturel (Bourdieu, 1979), que l'on retrouve dans tous les pays occidentaux : l'inégal accès à la culture rejoint les écarts sociaux. A cela s'ajoute la non-scolarisation de la plupart des parents roms, qui explique que l'école n'a pu compenser jusqu'à présent. Quant aux enfants, scolarisés, ils sont dans un milieu plus propice à la découverte culturelle du musée, qu'ils ont déjà visité en primaire. Notons que les musées consacrent des expositions aux Roms, mais ceux-ci fréquentent peu ou pas ces institutions culturelles, sauf cas exceptionnel. On le voit, le projet *Romtels*, dans cet axe culturel, n'a pas directement interrogé le dialogue entre diverses cultures : ce n'est pas le contact entre deux cultures qui est en jeu, avec son lot de stéréotypes. Nous ne sommes pas ici explicitement dans la « typologie englobante du processus d'interculturalisation » décrit en quatre étapes (contact, rencontre, syncrétisme, synthèse) par Blanchet et Coste (2008 : 13-14). Le dispositif envisage plutôt le rapport à la culture « cultivée » selon les milieux socio-culturels. Et cette culture existe en Roumanie comme en France.
- 16 C'est finalement entre la culture de l'école et la culture familiale que se situent les enjeux interculturels. Mais c'est aussi là que s'ouvrent deux espaces de médiation. D'une part, la culture parentale n'est bien sûr pas vierge, comme le confirme l'allusion à un poème connu mais oublié, que les parents copieront le soir chez eux, pour que les enfants le montrent aux professeurs le lendemain : devenus passeurs de culture, les parents transmettent à l'école un peu de leur patrimoine, et ce, via leurs enfants. D'autre part, les élèves constituent le trait d'union entre les deux espaces, puisque tout en partageant la culture de leurs parents ils acquièrent celle de l'école, notamment la dimension patrimoniale artistique, qu'ils vont pouvoir transmettre à leurs aînés. Telle est, nous semble-t-il la médiation bilatérale du projet qui favorise la communication intergénérationnelle.
- 17 Cette conclusion fait écho à la manière dont les enseignants du collège abordent la spécificité éventuelle de la culture rom. Ainsi, une enquête en ligne<sup>3</sup> à destination des enseignants comportait deux questions relatives à la conscience interculturelle des professeurs :
- Faites-vous une différence entre les élèves allophones en général et les élèves roms en particulier ? Justifiez.
  - D'après vous, quelle place le collège doit-il accorder à la culture des enfants roms ?

- 18 Les 3/4 des réponses ne font aucune différence entre les apprenants allophones. Certes, il s'agit d'enseigner et pour beaucoup de ne pas différencier les élèves dans l'école égalitaire de la République, de peur de les discriminer. Certes, il s'agit d'insister sur l'apprentissage par tous de la langue et culture de scolarisation. Des pratiques différenciées vont tenir compte des « besoins éducatifs particuliers » liés au cursus scolaire antérieur (NSA : non scolarisés antérieurement) et à la précarité familiale, mais sans aucune référence à l'origine des élèves. Cette absence de stéréotypie ou de discrimination ethnique confirme que la problématique culturelle est avant tout d'ordre économique et social. D'ailleurs, aucune réponse ne s'interroge sur le concept de « culture des enfants roms » ni ne le remet en cause. La majorité des enseignants soit ne se posent pas la question de la place à donner à cette culture, soit ne veulent lui accorder aucune place particulière, dans un système indifférencié, « laïque culturellement » pourrait-on dire, dans un contexte d'école publique à culture scolaire prédominante, source de cohésion et d'« intégration ». 30 % des sondés s'inscrivent cependant dans une démarche d'interculturalité au sein de la communauté éducative régie par un règlement (sans multiculturalisme communautariste) et un schéma d'école inclusive : il y a nécessité de connaître et valoriser (faire connaître) la culture rom, pour sécuriser l'identité sociale des jeunes, et tirer parti de leur plurilinguisme pour les aider à acquérir la langue de scolarisation. Finalement, pour reprendre les analyses de de Carlo (1998) et de Abdallah-Pretceille (1992), le projet ne relève d'aucun des trois modèles suivants :
- modèle assimilationniste : le groupe minoritaire doit abandonner sa spécificité pour ressembler à la société d'accueil et à sa culture majoritaire dominante ;
  - modèle intégrationniste : opposé au précédent, ce modèle préserve chaque identité ethnico-culturelle, en les séparant tout de même : sphère privée (diversifiée) vs sphère publique unique ;
  - modèle multiculturel ou pluriculturel : coexistence des particularismes, dans des sociétés métissées.
- 19 En revanche, le projet développe une posture interculturelle définie comme choix pragmatique pour construire des « modalités de négociation et de médiation des espaces communs » (de Carlo, 1998 : 40). Et cette philosophie concerne aussi, principalement, la médiation culturelle constitutive du projet.

## Discussion sur la médiation culturelle externe

- 20 En sciences de l'information et de la communication, le concept de médiation culturelle signifie l'espace construit par les relations qui sont tissées entre le public et l'art, le patrimoine, les connaissances, les événements, les œuvres ainsi que l'ont montré notamment les travaux d'Abouddrar et Mairesse (2016), Saada (2011) et Chante (2000).
- 21 Le projet *Romtels*, dans sa déclinaison sétoise, tente de mettre en œuvre plusieurs espaces de médiation culturelle en direction du public rom et à l'intérieur de celui-ci.
- 22 La médiation externe est assurée de manière classique par les institutions publiques et leurs représentants, qui mettent en œuvre la politique culturelle nationale et locale : l'Éducation nationale et les instances culturelles territoriales.
- 23 Il s'agit en premier lieu de l'école qui organise ce projet artistique et culturel dans le cadre de ses enseignements, en l'occurrence au sein des UPE2A (unité pédagogique pour élèves allophones arrivant) et des programmes des disciplines ordinaires dans lesquelles

les élèves allophones ont vocation à être progressivement inclus. La médiation est donc portée par les enseignantes et, au-delà, la communauté éducative de l'école et du collège. Avant même la visite du musée, elle consiste à échanger sur ce projet (médiation orale) et à utiliser des supports de médiation numérique : recherches sur Internet concernant le musée Paul Valéry. Ce travail sera repris et développé dans les salles de classe, après la visite du musée, par des travaux sur documents écrits et sur tablettes numériques, pour rédiger des cartels bilingues.

- 24 Le musée municipal de Sète a, comme toute structure culturelle, une mission de médiation visant à développer le lien entre les œuvres et les publics, en particulier ceux que l'on dit éloignés ou « empêchés », qui ne fréquentent pas les lieux de culture pour des raisons socio-économiques, et les jeunes que l'Ecole appelle pudiquement les EBEP : « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Outre les communications externes, le musée peut prendre en charge les publics pendant la visite, par le biais de panneaux explicatifs ou de commentaires dispensés par les guides.
- 25 De fait, cette double médiation est à l'œuvre lors de la visite proposée aux apprenants : les enseignantes et un guide organisent *in situ* le parcours et les activités, expliquent les codes en vigueur dans les musées (distance pour admirer les œuvres, politiques pour éviter la dégradation des tableaux, leur conservation) et guident la découverte par des interactions verbales et des supports écrits. Les élèves répondent à un questionnaire et leur tâche est étayée par les médiateurs adultes détenteurs du savoir et qui aident à son appropriation culturelle. Il est intéressant de constater qu'à ce stade de l'expérience les médiateurs adultes sont debout, quand les apprenants sont assis, accroupis voire couchés.
- 26 Dans l'enquête pour le projet, la méthodologie utilisée avec les élèves, à la fois orale et écrite, s'appuie sur une tâche actionnelle faisant sens, en situation concrète et stimulante, dans le cadre d'une séquence relevant de la pédagogie de projet : réaliser des cartels multilingues qui seront déposés ensuite au bas des œuvres, pendant une autre visite. En outre, la médiation repose sur un dialogue pédagogique demandant aux élèves de décrire les tableaux qui représentent Sète. La description, qu'elle soit faite en français ou en romani-ursari, parfois en roumain, est didactiquement assez classique : à partir d'un document-questionnaire visuel, on invite les élèves à observer et à exprimer leurs constats en insistant sur les éléments référentiels (développement du genre discursif, découverte et réemploi du lexique). On décrit exhaustivement les tableaux<sup>4</sup>, le travail lexical et grammatical étant au centre de l'activité langagière. Les aspects proprement artistiques ne sont pas au centre des préoccupations, sauf quand l'enseignante aborde l'importance du premier plan par exemple.
- 27 Pour approfondir l'analyse et préciser les inférences externes et internes que la lecture du tableau autorise, c'est l'enseignante qui attire l'attention des élèves sur des indices : ainsi les lettres P-M-L<sup>5</sup> (Paris-Lyon-Méditerranée) et la personnification (« la reine des plages de la Méditerranée ») (lien [artnet](#)) mènent-elles vers la compréhension de la fonction publicitaire d'un tel tableau, qui était accroché dans les gares. D'autres ressources sont mises à disposition des élèves, comme l'autorisation d'effectuer des recherches sur leurs téléphones portables ou sur les tablettes. De même, le professeur permet aux élèves de mieux observer un tableau représentant Sète en 1891 en le comparant à des photographies actuelles. Le passage de l'oral à l'écrit, individuel ou en groupe, stabilise ces connaissances culturelles par l'exercice de compétences scripturales. Ce document renseigné constituera à son tour le médiateur utile de la rédaction des



cartels en classe, et cette dimension introduit la dimension interne de la médiation culturelle.

## Réflexions à propos de la médiation culturelle interne

- 28 L'objectif du projet est ensuite que les apprenants soient peu à peu mis en situation de médiateurs culturels. Comme des bateaux d'abord tractés hors du port par un navire, ils prendront ensuite leur autonomie ! L'apprenant-médiateur devient alors comme un passeur de culture pour ses pairs et pour ses parents : une médiation « intraculturelle » ou « endoculturelle », pourrait-on dire. L'apprenant, devenu guide, va proposer un oral non plus conversationnel / interactionnel, mais continu.
- 29 Les jeux de médiation entre jeunes sont effectués en français ou en romani / ursari, dans de plus rares cas en roumain. Par exemple, un collégien s'adresse à un écolier en ursari pour décrire le tableau, avant que celui-ci ne tente la même explication à son aîné, cette fois en français (<https://nuvision.ncl.ac.uk/Play/17752>). Autre situation, le discours romani d'un écolier est traduit simultanément en français par un plus grand (<https://nuvision.ncl.ac.uk/Play/17755>) : les temps de silence et de réflexion montrent combien le recours à l'expression facilite et affine l'analyse du tableau. Ces stratégies de médiation langagière favorisent l'appropriation culturelle. Un autre extrait présente un exemple accompli de médiation interne. Sandra quelque peu guidée par l'enseignante, puis plus autonome, décrit en français à ses trois camarades le tableau promotionnel de « Cette ». Ceux-ci sont d'abord dos tourné au tableau puis lui font face. Elle est très à l'aise dans ce rôle de guide et en adopte même le code d'autorité quand elle ordonne, debout : « *Asseyez-vous, moi je parle* » (<https://nuvision.ncl.ac.uk/Play/17762>).
- 30 Au fil des minutes, d'ailleurs, on assiste à une métamorphose du lieu qui dit bien le changement de statut que nous avons identifié : le musée, qui était d'abord réservé au groupe scolaire, est à présent fréquenté par des visiteurs ordinaires. Au théâtre, on dirait que la matinée scolaire est remplacée par une représentation ordinaire au public diversifié.
- 31 De retour à l'école, les apprenants inaugurent le rôle de passeurs à l'égard de leurs parents. Ils vont coécrire des cartels bilingues sur les quatre tableaux vus au musée et ainsi permettre aux adultes de préparer activement la visite du musée, comme ils avaient eux-mêmes pu le faire par le truchement de leurs enseignants. Les jeunes sont les experts culturels et ils associent leurs parents à l'expression linguistique du partage qu'ils leur font de leur savoir. Ce renversement des rôles, vécu simplement, est on ne peut plus fécond dans l'esprit d'implication de familles au sein de la scolarité des enfants. En outre, les parents occupent le rôle d'apprenants, ce qui est stimulant pour chacun, en particulier pour les jeunes : si apprendre, savoir et savoir-faire sont des éléments importants, apprendre à faire faire est aussi formateur. Médiateurs culturels, les apprenants font ainsi le lien entre le public et l'œuvre par la médiation écrite (cartels) avant de proposer une médiation orale, qui va se produire lors de la dernière étape : la visite de tous au musée. Deux autres extraits des échanges filmés présentent deux filles (dont Sandra) puis un garçon qui expliquent des œuvres en romani devant un groupe constitué de parents (des femmes, en l'occurrence) derrière lesquels sont placées les enseignantes : tableau-apprenant-parents-enseignants, l'enchaînement inverse absolument la relation traditionnelle de transfert et de transmission pédagogique, qui fait du professeur l'intermédiaire entre le patrimoine et les enfants, encadrés par leurs parents. Le groupe

est, pourrait-on dire, authentique, puisque des parents posent des questions et un élève délaisse la lecture du cartel pour commenter sans notes le tableau, se passant à présent de la médiation écrite. Les rares relances des enseignantes visent davantage à encourager et aider qu'à se substituer aux élèves. Nulle présence des personnels du musée, non plus. Finalement, le rôle de médiation institutionnelle scolaire et muséale est pris en charge par les élèves allophones, qui vivent une expérience vivante d'éducation artistique et culturelle, non pas aux marges du système éducatif, mais au centre de ses préoccupations actuelles.

## Discussion à propos de la médiation de l'éducation artistique et culturelle

- 32 On peut maintenant légitimement se poser la question de savoir dans quelle mesure la partie sétoise de *Romtels* est-elle en phase avec les objectifs de l'enseignement artistique et culturelle des programmes de l'Education nationale ? En matière d'éducation artistique et culturelle, le système éducatif français du XXI<sup>e</sup> siècle cherche à lever les obstacles liés non seulement aux inégalités sociales et territoriales d'accès à la culture mais aussi aux pédagogies excessivement centrées sur la transmission au détriment de la construction des apprentissages comme dans les travaux de Carasso (2005) et Bordeaux et Deschamps (2013).
- 33 Pour ce faire, dans le cadre de la mise en œuvre de la Loi de refondation de l'école et l'esprit des travaux de Bordeaux (2003), des démarches sont préconisées, qui ne se réduisent pas à un enseignement classique mais suscitent l'implication personnelle de l'élève. Celui-ci, en réponse à la pratique de l'artiste, est invité à vivre une expérience esthétique dans le questionnement anthropologique de la condition humaine et l'appropriation de connaissances porteuses de significations, compétences et valeurs.
- 34 C'est pourquoi l'éducation artistique et culturelle, non seulement au sein d'activités scolaires, périscolaires et extrascolaires mais aussi tout au long de la vie, œuvre pour l'émancipation et l'ouverture au monde de tous les individus, dans la globalité et la plénitude de leur personne. Consubstantielle au projet démocratique, cette entreprise humaniste contribue à développer les aptitudes de tous les citoyens et à réduire les inégalités d'accès à la culture, qu'elles soient individuelles, sociales ou territoriales, pour construire une culture et une vie commune.
- 35 Pour atteindre cette finalité, une authentique éducation artistique et culturelle doit proposer une médiation plurielle. Elle ne se réduit pas à un enseignement. Elle suscite une implication personnelle qui, en réponse à celle de l'artiste, provoque l'expérience esthétique dans l'appropriation non seulement de savoirs porteurs de sens et de valeurs, mais aussi de compétences indispensables à la réussite des activités humaines. Cette expérimentation développe toutes les dimensions d'une sensibilité intelligente et créative opposée au formatage et à la saturation des esprits. Elle engendre bien souvent un engagement révélateur qui s'accompagne de plaisir, de joie et d'enthousiasme que nous avons pu remarquer en suivant le projet.
- 36 L'éducation artistique et culturelle sollicite ainsi toutes les dimensions de la personne : il est indispensable de *fréquenter, pratiquer, et s'approprier* les champs variés des arts et de la culture. Les objectifs de ce triptyque sont indissociables, décroisés, équilibrés, complémentaires et convergents. Leur tissage suscite des pédagogies participatives

renouvelées et stimulantes donnant sens à des apprentissages, au sein d'une progression adaptée à tous les élèves. La *fréquentation* des œuvres, des artistes et des lieux culturels vise à donner le désir et les clés d'une *pratique* artistique personnelle et collective favorisant l'*appropriation* d'une culture vivante, nourrissante et source de croissance humaine.

- 37 Ce *continuum* dessine en somme un projet global d'éducation culturelle à l'art et par l'art. Les caractéristiques propres à ce champ tissent des relations avec les domaines disciplinaires non artistiques tels que l'enseignement-apprentissage des langues, les matières dites humanistes, les sciences et techniques ou l'éducation physique et sportive ; elles contribuent de manière spécifique aux cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, l'observation et la compréhension du monde, les représentations du monde et l'activité humaine. Dans sa dimension transdisciplinaire, le parcours artistique et culturel propose ainsi un art de l'éducation dont l'unité d'ensemble et les trois dominantes peuvent inspirer toute didactique et pédagogie.
- 38 L'expérience semble accroître la fréquentation et l'appropriation culturelle par une chaîne de médiateurs (inter)culturels adultes et apprenants, mais pourrait développer aussi, en continuité, l'expérience de la pratique.
- 39 Ainsi les musées, sont-ils appelés à contribuer pleinement à cette transfiguration des usages pédagogiques : ils permettent certes de diversifier l'offre culturelle, mais s'attachent surtout à former et à aiguïser l'appétit de la demande. En effet, les politiques muséales contemporaines vont au-delà de la présentation et de l'étude des œuvres. Leur mission éducatrice vise à faciliter en leur sein la fréquentation des œuvres et des artistes, ouvrant le désir et les codes d'une pratique artistique personnelle ou collective ayant pour conséquence de favoriser l'appropriation d'une culture féconde et, bien souvent, enthousiasmant : cette médiation polymorphe vise à réconcilier, dans l'esprit de leur étymologie commune, le savoir et la saveur.

## La médiation, un outil de construction identitaire de parent d'élève Rom

- 40 La médiation concerne également celle entreprise par l'intermédiaire des parents partenaires du projet et c'est cette dimension que nous souhaiterions discuter à présent. La participation des parents des élèves roms impliqués nous a semblé un élément essentiel à considérer tant le lien école/parents n'est une évidence ni pour les familles, ni pour l'école. Comme décrit ci-dessus, l'objectif du projet n'est pas de « rendre plus visible la culture des enfants Roms » ou de s'interroger sur le souhait des parents, des familles ou de la communauté de partager avec l'extérieur. En effet, le but visé est davantage la co-construction d'une culture commune, fruit complexe d'échanges dans le contexte de la classe et du musée autour d'une tâche à réaliser. Si cette tâche convoque les expériences diverses des uns et des autres, elle permet ainsi d'aller au-delà d'une réflexion binaire sur les cultures de « nous » par rapport à « eux ».

## Coopérer : une nécessité socio-éducative et une obligation professionnelle

- 41 En effet, si l'on regarde l'évolution du rapport école/parents, l'ouvrage coordonné par Dubet (dir., 1997) montre bien toute la complexité de cette relation. Elle partirait d'un malentendu qui a ses origines dans l'histoire de l'éducation (MEN, 2006) sur la *propriété* de l'enfant-élève (de Singly, 1997 : 47) : qui, de l'école (et des enseignants) ou des parents a une emprise sur cet individu ? Il va de soi aujourd'hui qu'il « appartient » aux deux, et que la question centrale est de réfléchir à la coopération entre ces acteurs de l'éducation.
- 42 D'ailleurs, depuis près de 20 ans, l'Education nationale souligne, dans divers textes institutionnels, qu'« un dialogue de bonne qualité avec les élèves et leur famille » (M.E.N., 2006 : 11) est une nécessité tant la relation parents-école est un élément déterminant dans la réussite scolaire de l'enfant.
- 43 Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (M.E.N., 2013) fait de cette coopération une obligation professionnelle explicite en l'intégrant dans les compétences attendues chez tout acteur éducatif. La compétence 12 : Coopérer avec les parents d'élèves, indique les sous-compétences suivantes :
- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.
  - Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.
  - Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

## Coopérer avec les parents d'élèves roms : ressources et obstacles

- 44 Envisager le partenariat sous l'angle de la médiation nécessite une précision sur ce que nous entendons par médiation. Nous envisagerons ce terme dans l'acception que lui donne Six (in Patouma Moidinecauty, 2010 : 87-88), à savoir celle de *rencontre*, que l'auteur subdivise en plusieurs types selon l'objectif visé. Pour ce qui concerne notre travail avec les parents d'élèves roms, nous retiendrons deux formes de médiations :
- la « médiation créatrice » qui a pour but de susciter entre des personnes ou des groupes des liens nouveaux,
  - la « médiation rénovatrice » qui réactive des liens distendus.
- 45 De nombreux projets, notamment en lien avec la valorisation des plurilinguismes d'élèves allophones, ont permis d'aborder cette coopération avec les parents en cherchant à valoriser les langues des familles pour faciliter le partenariat mais aussi pour faire émerger une forme de « dé-hiérarchisation » des expertises et des savoirs.
- 46 À notre connaissance toutefois, la littérature scientifique ne mentionne pas de projets impliquant les parents d'élèves roms dans des projets similaires, ce qui constitue un des apports de *Romtels*. Or, il nous semble que cette médiation est susceptible de profiter à la construction d'une identité de parents d'élèves chez les parents roms. Dès lors, tout comme Devereux (1980) choisit le terme d'« *auto-ethnologue* » pour nommer ceux qui observent et analysent leur propre communauté, peut-être est approprié de considérer

les parents comme des auto-médiateurs puisque leur action, dans une sorte de boucle réflexive, vise à modifier aussi leur place et fonction dans la scolarité de leurs enfants.

## Parents-médiateurs, des experts linguistiques ?

- 47 Les parents ont intégré le projet sur la demande des enseignantes avec lesquelles elles ont tissé des liens de confiance. La médiation parentale vise à construire ou à consolider des relations famille-école et leur présence est initialement motivée par leur statut scolaire (parent d'élève) et par leur expertise linguistique et culturelle *supposée*<sup>6</sup>.

### Une expertise reconnue et collaborative

- 48 En tant que médiateurs linguistiques, il est attendu des parents une capacité à fournir une assistance linguistique ou terminologique à leurs enfants dans l'écriture des cartels. Cela suppose de leur part une compétence lexicale en français suffisante pour comprendre le mot en français ou une connaissance lexicale dans leur(s) langue(s) première(s) pour être en mesure de fournir la traduction du terme recherché et expliqué par les élèves roms.
- 49 Ainsi, dans un échange, une enseignante demande à une mère de fournir la traduction du mot « bateau à voile », pour lequel les enfants proposent « barca » ou « vapore », des termes proches du français et qui autorisent l'enseignante à douter de l'exactitude des propositions. Mme G. est invitée à préciser la différence sémantique entre ces deux termes, laquelle se situe uniquement au niveau de la taille du bateau. Son fils, lui-même parent, vient compléter cette précision en distinguant en romani barque, bateau à moteur et bateau à voile.
- 50 Nous nous apercevons que l'expertise supposée des parents est restreinte à la médiation par les enfants car leurs compétences en français sont limitées, mais également par leur propre savoir linguistique. Malgré la projection du tableau, Mme G., qui n'a jamais été scolarisée, n'est au final pas en mesure de proposer la traduction attendue par l'enseignante pour « bateau à voile », ni a priori en capacité d'affiner sa pensée dans la langue première. A l'inverse, le fils, qui a été scolarisé en Roumanie et en France, possède davantage de ressources linguistiques et peut préciser sa pensée en français et approfondir l'explication.
- 51 La médiation apparaît donc comme une coconstruction au sein même des participants, chacun apportant les éléments qu'il est en mesure de fournir.

### Négociation d'expertise et émergence d'une conscience métalinguistique

- 52 L'expertise attribuée est parfois discutée. Entrent alors en contact deux formes d'expertise linguistique : une expertise linguistique légitimée par l'usage, la pratique et l'origine d'un côté (le parent, Mme G.) et de l'autre, une expertise linguistique que légitime la connaissance savante, et que renforce le statut institutionnel (l'enseignante). Ainsi, après avoir été invitée à traduire le mot « rouge », Mme G. propose une réponse, confirmée par les autres locuteurs ursari, mais mise en débat par l'enseignante, qui s'appuie sur un savoir savant. Mme G. active véritablement son idiolecte, ses compétences translangagières dans le sens que souhaitent lui donner Otheguy, Garcia et Rei (2015: 283): « *the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages.* »

- 53 Elle ne distingue donc pas – et ne cherche pas à le faire – ce qui relèverait du roumain, du romani, du kalderash ou de l'ursari. Elle n'en est peut-être d'ailleurs pas consciente notamment parce que ce n'est pas, dans son quotidien, dommageable pour la communication, ni finalement d'une grande importance (Otheguy, Garcia et Reid, 2015 : 290). A l'inverse, l'intervention de l'enseignante signale comment cette dernière nomme de l'extérieur ces langues et procède à une distinction à l'intérieur de ce qui est une compétence globale chez la mère : « *lolo ce n'est pas de l'ursari mais du kalderach* ».
- 54 Ces exemples nous rappellent que l'expertise linguistique attendue chez les parents n'est pas une réalité que l'on peut nommer de l'extérieur. Elle se révèle dans la pratique de la médiation, se négocie et se développe au contact de tous les interlocuteurs. En revanche, l'échange créé constitue une opportunité de faire réfléchir sur la langue qui est mise, pour ainsi dire, en partage, chacun y apportant son lot de connaissances. C'est à une « *conscientisation métalinguistique* » (Gombert, 1996) à laquelle invite l'enseignante dans cette interaction durant laquelle elle amène les participants, parents et enfants confondus, à s'interroger sur leur répertoire plurilingue.
- 55 C'est également dans les échanges que va se révéler l'expertise culturelle dont font preuve certains parents.

## Les parents-médiateurs : des experts culturels ?

- 56 La médiation effectuée par les parents au niveau culturel s'observe à plusieurs niveaux. En convoquant son enfance, un des pères intervenant dans le projet rappelle le manque vécu, à leur époque, en termes d'ouverture intellectuelle. Ce parent a été scolarisé mais n'a pas pu bénéficier de la part de ses propres parents, confie-t-il, d'une ouverture culturelle.
- 57 L'expertise culturelle, renvoie à la capacité à lire un tableau ou tout au moins à savoir l'interroger, et repérer les éléments significatifs. Ainsi en est-il dans cet extrait durant lequel une des mères prend la parole spontanément pour intervenir et faire un commentaire pertinent sur la lecture du tableau. Elle cherche également à obtenir davantage de précisions auprès d'une des élèves devenue, l'espace d'un instant, médiatrice culturelle.
- 58 En agissant ainsi, on peut supposer que cela représente un exemple à suivre pour les enfants présents : la culture cultivée n'est pas réservée à une élite et toute personne est en mesure ou en droit de pouvoir la comprendre et de la commenter. La médiation parentale permet de construire de nouvelles représentations de leur statut et de leurs compétences au sein de la communauté rom (les enfants, les autres parents) et de l'institution. La mère renégocie ainsi sa place dans un lieu considéré comme élitair. Elle devait être auditrice d'une présentation préparée par une élève, elle se positionne comme actrice de son rapport à la culture.
- 59 À un autre niveau, les parents sont des médiateurs entre l'école, leurs enfants et la culture cultivée du pays d'origine. Lors des premières journées consacrées à la préparation du projet, les parents sont au collège et sont interrogés avec les enfants sur leurs représentations du « musée ». C'est l'occasion de convoquer leurs souvenirs de savoirs culturels, en l'occurrence les poèmes appris dans l'enfance.
- 60 L'extrait suivant fait écho aux travaux sur le plurilinguisme impliquant les parents dans la mesure où il donne à voir cette forme de dé-hiérarchisation : ce ne sont plus les

enseignants qui détiennent le savoir, mais les parents. Au tour 6, l'orientation du regard indique le type d'interaction en jeu entre l'enseignante, le père et la fille. L'interaction est d'abord asymétrique en faveur du père, aux lèvres duquel sont suspendues l'enseignante et la fille (Fig. 1) qui attendent la réponse à la question initiale posée au tour 1, déclinée au tour 6 en une question sur la littérature. Elle devient ensuite asymétrique en faveur de l'enseignante dans son échange avec Sirena, puisqu'elle lui indique les consignes scolaires à respecter dans l'activité (Fig. 2) :

		Extrait de séance d'élaboration pédagogique associant les parents
1	P1	Est-ce que vous connaissez un titre de musique de X
2	S	((traduit))
3	P1	le titre d'une musique que vous connaissez
4	S	((traduit))
5	PÈRE	((détourne la tête jusque-là orientée vers la fiche d'activité et se met à chercher dans sa mémoire))
6	P1	ou le titre d'un poème du poète dont vous m'aviez parlé (Fig.1), est-ce que vous connaissez + et ça serait le titre qu'il faudrait mettre ici (Fig.2)
8	S	ah

Figure - Interaction asymétrique en faveur du père





Figure - L'enseignante indique à l'élève les consignes scolaires à respecter



- 61 L'expertise culturelle chez certains parents leur donne également la possibilité de gérer, ou tout au moins d'intervenir dans le temps didactique. La poursuite des activités dépend à nouveau d'eux lorsqu'ils promettent de transmettre, pour le lendemain, le poème écrit aux enseignants. L'activité qu'envisage l'enseignante ne peut donc se réaliser que si ces parents tiennent leur promesse. De fait, nous observons ici une inversion des rôles, les parents devenant pourvoyeurs de savoirs utiles à l'école.

## La médiation parentale, espace de (re)construction identitaire ?

- 62 Cette inversion est d'autant plus remarquable qu'elle offre également l'occasion d'ouvrir un espace discursif propice à une (re)construction identitaire, tant de locuteur plurilingue que d'acteur social.

### Devenir un acteur social

- 63 Dans cet extrait, un inversement des rôles est observable : l'enseignant est dépendant du savoir des parents pour poursuivre l'activité. L'implication des parents se fait, certes, par le biais des enfants qui transmettront le savoir culturel à l'enseignant mais elle est très forte et surtout concrète. La maman de Benoît est non seulement très fière d'avoir communiqué en français mais surtout d'avoir pu partager un pan de son histoire, de sa culture.
- 64 Leur présence au musée se fait donc dans la continuité de cette impulsion : les parents se rendent dans cette institution, souvent considérée comme élitiste, guidés par leurs enfants, l'enseignant s'efface. Sur les clichés pris à l'entrée du musée, on remarque la fierté des parents envers leurs enfants, détenteurs d'un savoir dont ils n'ont jamais pu bénéficier mais qui fait très vite place à une réflexion dialoguée entre les parents et les enfants à propos de l'observation des tableaux.



## Révélation/Construction d'une identité de locuteur plurilingue

- 65 C'est ainsi que lors des premiers échanges qui ont eu lieu au collège, certains parents prennent le risque d'être en insécurité linguistique en intervenant directement en français. A plusieurs reprises, deux parents produisent des énoncés complexes à destination des enseignantes, soit pour proposer de s'impliquer dans le projet en rédigeant le poème évoqué antérieurement, soit pour répondre à une question de l'enseignante concernant un terme français technique, le cartel.

		Extrait de séance d'élaboration pédagogique associant les parents
1	P2	alors on lit le cartel qu'est-ce que ça veut dire benjamin ?
2	Benjamin	on lit le//
3	?	XX
4	P2	oui
5	Mère	((tentative de prise de parole, mais précédée par Benoît))
6	Benjamin	et euh ::::
7	P2	madame euh
8	Mère	on lit le petit cartel + on gardé la date qui le signer ((Sirena et Alvar rient - en fait, tous les jeunes (sou)rient, et se font gronder par leur père)) + qui a fait euh qui
9	P1	oui très bien

- 66 Par cet acte symbolique fort, la mère (tour 8) démontre aux enfants que l'implication dans les apprentissages, à quelque niveau que ce soit, nécessite une mise en danger symbolique de soi et de sa face, comme pourrait l'indiquer les sourires/rires plus ou moins cachés des enfants autour. Cette prise de parole peut également être analysée comme une manière de se repositionner socialement, au sein de la communauté des locuteurs francophones, mais également au sein d'une hiérarchie sociale interne à la communauté rom (Decroix et Lièvre, 2011).

## Conclusion

- 67 Travailler avec des publics roms, à l'heure des stéréotypes qui circulent dans les médias et les espaces publics sur ces personnes, est peut-être avant tout questionner les médiations possibles à proposer, qui plus dans le contexte scolaire, lieu de contacts et d'appropriations linguistiques, langagiers et culturels.
- 68 Ce projet nous a permis d'explorer différents types de médiation. Ainsi, la médiation interculturelle, qu'il s'agisse des élèves mais aussi de leurs parents, est importante ainsi que l'activation des médiations culturelles internes et externes liés aux relations entre la culture savante, patrimoniale, muséale, celle de l'école et celle de la sphère familiale. L'expérimentation rejoint probablement ce que Zarate contribue à décrire comme une réflexion d'ordre sociopolitique, où la médiation permet à chaque acteur social de (re)trouver une légitimité.

- 69 Ces discussions en soulèvent d’ors et déjà de nouvelles, que nous aborderons ultérieurement, comme les conséquences pour la formation et la professionnalisation en didactique sachant par ailleurs que les regards croisés entre les différents pays (Grande-Bretagne, France, Finlande et Roumanie), les différentes institutions (écoles, universités, ONG), les différents personnels (enseignants, chercheurs, travailleurs associatifs) impliqués dans ce travail renvoient forcément une vision complexifiée de la question.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette.
- Abouddrar, B-N. et Mairesse, F. (2016). *La médiation culturelle*. Paris : PUF.
- Auger, N. et Louis, V. (2009). « Le CECR et la dimension interculturelle de l’enseignement apprentissage du FLE : quelles tâches possibles ? ». *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, pp. 102-119.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l’interculturel dans les manuels de langue*, Fernelmont : Editions modulaires Européennes.
- Blanchet, Ph. et Coste D. (2008). *Regards critiques sur la notion d’interculturalité. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L’Harmattan.
- Bordeaux, M.-C. et Deschamps, F. (2013). *Éducation artistique, l’éternel retour ?* Toulouse : Editions de l’attribut.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit.
- Carrère, J-P. (2009). « Scolarisation, éducation et familles d’origine gitane – Perpignan ». *Diversité*, n° 159.
- <http://www.educ-revues.fr/DVST/AffichageDocument.aspx?iddoc=39291>.
- Carasso, J.-G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l’art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l’éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Editions de l’attribut.
- De Carlo, M. (1998). *L’Interculturel*. Paris : Clé international.
- Decroix, C. et Lièvre, M. (2011). La scolarisation, une “distinction” ? *Cahiers pédagogiques*, hors-série numérique n° 21, pp. 77-81.
- De Singly, F. (1997). « La mobilisation familiale pour le capital scolaire ». In Dubet, F. (dir.), *Ecole - famille : le malentendu* (p.45-58). Paris : Textuel.
- Dubet, F. (dir., 1997). *Ecole-famille : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Castellotti, V. (2000). « Vers une didactique du plurilinguisme ». *Les Cahiers FORELL, Questions d’épistémologie en didactique du français langue maternelle, langue seconde, langue étrangère*, pp. 167-172.
- Chante, A. (2000). *99 réponses sur... la culture et la médiation culturelle*, CRDP/CDDP Languedoc-Roussillon.

- CDERE - Collectif pour le droit des enfants roms à l'éducation. (2016). *Ados en bidonvilles et en squats : l'école impossible ? Etude sur la scolarisation des jeunes âgés de 12 à 18 ans*. [https://www.romeurope.org/IMG/pdf/etude\\_cdere\\_ados\\_bidonville\\_ecole\\_impossible.pdf](https://www.romeurope.org/IMG/pdf/etude_cdere_ados_bidonville_ecole_impossible.pdf).
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, publications du Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon : Multilingual Matters
- Cuq, J.-P. (2014/2005). *Cours de didactique du FLE et S*. Grenoble : PUG.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE et S*. Paris : Clé international.
- Dabène, L. (dir., 1989). Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française. *LIDIL*, n° 2, pp. 17-50.
- Defays, J.-M. (2003). *Le FLES, enseignement et apprentissage*. Bruxelles : Mardaga.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Champs Essais.
- Garcia, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New-York: Palgrave Macmillan.
- Galisson, R. (1994). *De la langue à la culture par les mots*. Clé International.
- Gombert, J.-E. (1996). « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 8. <http://aile.revues.org/1224>.
- Gumperz, J.J. (1971). "Bilingualism, Bidialectalism and Classroom Interaction". In C.
- Ministère de l'Éducation nationale (2006). *La place et le rôle des parents dans l'école. Rapport n° 2006-057* de l'IGEN et IGAENR.
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). « Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation ». *Bulletin officiel* n° 30 du 25 juillet 2013.
- Otheguy, R., Garcia, O. et Reid, W. (2015). "Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics". *Applied Linguistics Review*, vol. 6, n° 3, pp. 281-307.
- Patouma Moidinecouty, M. J. (2010). *Médiation langagière en milieu pluriculturel et plurilingue : Altérité, interactions et construction dynamique de la personne*. Thèse de doctorat, Université de la Réunion.
- Porcher, L. (1994). « L'enseignement de la civilisation ». *Revue française de pédagogie*, vol. 108, n° 1, pp. 5-12.
- Saada, S. (2011). *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*. Toulouse : Éditions de l'Attribut.
- Zarate G, Lussier, D. et Penz, H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. CELV.

## NOTES

1. <https://research.ncl.ac.uk/romtels/>.

2. Selon le site : <http://romani.uni-graz.at/romlex/dialects.xml>, la langue romani est subdivisée en différents groupes linguistiques parmi lesquels le romani des Balkans auquel appartient l'ursari, et le romani vlach, où l'on retrouve le kalderash.
  3. Accessible en ligne : <https://ppe.orion.education.fr/academie/itw/answer/g0p7kajhr4lIHRwuVnPe8g>.
  4. Quatre tableaux, des marines représentant la ville de Sète, de différents styles et époques : *Port de Cette* (R. Mols, 1891), *Cette - Bains de mer* (T. Roussy, 1931), *La grande plage de la Corniche* (F. Desnoyer, 1947) et *Le port de Sète vue de la mer* (Anonyme).
  5. Le sigle est précédé de « Chemins de fers du Midi » et rappelle la fonction promotionnelle de l'œuvre, au service du développement touristique de la région.
  6. Dans le sens où elle n'a pas été évaluée : quelle connaissance culturelle possèdent-ils du patrimoine culturel du pays d'origine ? Leur expertise linguistique se situe-t-elle à l'oral et à l'écrit, uniquement à l'écrit ?
- 

## RÉSUMÉS

Cette contribution liée au projet européen Romtels ERASMUS+ vise à problématiser les types de médiation à l'œuvre dans ce projet à partir de données collectées lors d'activités pédagogiques associant des élèves roms et leurs parents. L'expérience a été menée dans une démarche « d'enquête » qui permet l'utilisation des langues des élèves comme une ressource pour la résolution de tâches. L'approche linguistique retenue (« translanguaging »), les acteurs impliqués (élèves, enseignants et parents), les contextes d'élaboration et d'application (classe et musée) ainsi que les supports artistiques et numériques utilisés (tableaux et banque de données linguistiques) ont permis de faire émerger une réflexion sur les enjeux de la médiation notamment aux niveaux (inter)culturel et identitaire. Le présent article problématise, d'une part, le musée et l'œuvre d'art comme instruments de médiation (inter)culturelle et, d'autre part, le rôle d'(auto)médiation parentale dans la construction d'identité de parents d'élèves roms.

This contribution related to the Romtels ERASMUS+ project aims to problematize the types of mediation at work on the basis of data collected during pedagogical activities with Roma pupils and parents. The experiment proposes a task which allows the use of their languages as a resource for the resolution of the problem. The linguistic approach adopted ("translanguaging"), the actors involved (pupils, teachers and parents), the contexts of pedagogical elaboration and application (school and museum) and the artistic and numerical materials used (tables and databanks linguistic) have led to the emergence of a reflection on the issues of mediation at the (inter) cultural and identity levels. The present paper examines both the function of the museum and the work of art as instruments of (inter) cultural mediation and the role of parental (self-)mediation in identity construction as a parent of a Roma pupil.

## INDEX

**Mots-clés** : élèves et parents roms, translanguaging, médiation culturelle/linguistique, projet pédagogique

**Keywords** : Roma pupils/parents, translanguaging, cultural mediation, pedagogical project

## AUTEURS

### NATHALIE AUGER

Université Paul Valéry

**Nathalie Auger** est professeur des Universités en Sciences du langage et responsable d'une équipe de recherche sur l'appropriation des langues et du langage à l'UMR CNRS Praxiling (Paul-Valéry Montpellier 3). Elle mène des études sur ce que l'enseignement du français « en tant que langue maternelle » peut signifier dans la France plurilingue / multiculturelle au 21ème siècle. Elle a comparé ses travaux aux contextes canadiens (enfants migrants, immersion en anglais et minorité francophone, CRSH) et travaille dans différents projets européens sur les enfants migrants, roms et gitans (Maledive, Romtels, GypsyLang, Sirius).

nathalie.auger[at]univ-montp3.fr

UPVM, Route de Mende, 34 199 Montpellier cedex 5

### BRAHIM AZAOUI

Université de Montpellier

**Brahim Azaoui** est maître de conférences en didactique des langues à la faculté d'éducation de l'université de Montpellier. Il est rattaché au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF), EA 3749.

Ses domaines de recherche incluent notamment l'agir professoral, la multimodalité, la didactique des langues étrangères et secondes, l'éducation plurilingue et la scolarisation des élèves allophones.

brahim.azaoui[at]umontpellier.fr

Faculté d'éducation, 2 Place Marcel Godechot, 34 000 Montpellier

### CHRISTEL HOUÉE

Université Paul Valéry

**Christel Houée** est professeur de lettres modernes et de FLS (français langue seconde) au collège Victor Hugo de Sète depuis 2010. Elle est en charge d'accueillir tous les élèves nouvellement arrivés en France du bassin de Thau. Ses domaines de recherches sont le FLS en particulier avec des enfants roms. Elle est coordinatrice du projet Romtels au collège Victor Hugo (Sète). Elle est associée au laboratoire Praxiling-UMR CNRS 5267.

christelbc[at]yahoo.fr

quai François Maillol, 34 200 Sète

### FRÉDÉRIC MIQUEL

Université Paul Valéry

**Frédéric Miquel** est Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional au Rectorat de Montpellier. Il est responsable académique FLE-FLS, Théâtre et expression dramatique, création

littéraire contemporaine. Il est également Docteur ès Lettres, Université Paul Valéry – Montpellier. Ses domaines de recherches sont les écritures créatives dans l'enseignement-apprentissage des langues en milieu scolaire, l'apport des pratiques de théâtre en FLS, la médiation, plurilinguisme et interculturalité dans la scolarisation des enfants Roms et les didactiques et pédagogies de l'inclusion scolaire des élèves allophones. Il est associé au laboratoire Praxiling-UMR CNRS 5267.

frederic.miquel[at]ac-montpellier.fr

Rectorat de l'Académie de Montpellier, 31 rue de l'Université , 34 000 Montpellier