



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

Archive ouverte UNIGE

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2020

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Translanguaging: facettes d'un produit plurilingue entre théorie et pratiques

Dall'Aglio, Vincent

How to cite

DALL'AGLIO, Vincent. Translanguaging: facettes d'un produit plurilingue entre théorie et pratiques. Master, 2020.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129970>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DES LETTRES

Ecole de langue
et de civilisation françaises

Translanguaging

Facettes d'un produit plurilingue entre théorie et pratiques

Vincent Dall'Aglio

Travail de mémoire en Français Langue Étrangère

Sous la direction de Stéphane Borel

École de langue et de civilisation françaises (ELCF)

Faculté des lettres

Université de Genève

Travail soutenu le 29 janvier 2020

En présence de Stéphane Borel et Laurent Gajo

Table des matières

Avant-propos	
1 Introduction	5
2 Histoire du translanguaging	7
2.1 Translanguaging comme approche théorique du bilinguisme	11
2.2 Translanguaging comme approche d'analyse de l'utilisation de la langue	14
2.3 Translanguaging comme approche pour l'éducation des bilingues	16
3 Translanguaging et autres termes	18
3.1 Le code-switch	18
3.1.1 Translanguaging et le code-switch	20
3.2 Enseignement bilingue	25
3.2.1 Translanguaging et enseignement bilingue	26
3.3 Compétence plurilingue et le CECR	28
3.3.1 Compétence plurilingue, le CECR et le translanguaging	29
4 Les niveaux d'alternance	31
4.1 Le niveau macro	31
4.2 Le niveau micro	31
4.3 Le niveau méso	32
4.4 Le translanguaging et l'alternance en contexte éducatif	32
4.4.1 Le translanguaging : ce qu'il apporte au niveau macro	34
4.4.2 Le translanguaging : ce qu'il apporte au niveau micro	38
4.4.3 Le translanguaging : ce qu'il apporte au niveau méso	42
5 Exemples d'études utilisant le translanguaging	47
5.1 Au niveau macro	47
5.1.1 Présentation et synthèse de l'article	47
5.1.2 Commentaire de l'article	49
5.2 Au niveau micro	50
5.2.1 Présentation et synthèse de l'article	50
5.2.2 Commentaire de l'article	54
5.3 Au niveau méso	59
5.3.1 Présentation et synthèse de l'étude	59

5.3.2	Commentaire du chapitre	62
6	La place de l'enseignant dans la classe translanguaging	66
7	Critiques adressées au translanguaging	75
8	Conclusion	81
	Références bibliographiques	85

Avant-propos

Le choix a été fait de traduire les citations lorsque celles-ci n'étaient pas en français dans le document original. Les citations originales proviennent de l'anglais, vu son statut dans le domaine de la recherche il aurait été possible de laisser les citations non-traduites comme c'est souvent le cas. Les traductions sont de l'auteur, sauf mention contraire. Pour des raisons d'exactitude et de transparence, les citations originales sont reportées en notes de bas de page. J'ai pris la liberté de traduire *multilingual* et *multilingualism* en plurilingue et plurilinguisme. Je suis conscient qu'une valeur supplémentaire est comprise dans *plurilingualism* mais de nombreux auteur-e-s anglophones utilisent *multilingualism* comme terme hyperonyme pour ce qui correspond souvent à plurilinguisme. Sauf cas exceptionnel où l'auteur-e fait référence spécifiquement au multilinguisme, au sens francophone, j'ai présupposé qu'il/elle entendait plurilinguisme en français.

Une attention a été portée à l'utilisation d'un langage épïcène inclusif et à l'orthographe rectifiée de 1990, cependant, les citations, lorsqu'elles étaient en français, ont été laissées telles qu'elles apparaissent. Une adaptation morphologique en genre et en nombre de « translanguaging » a été abandonnée pour lui préférer une version invariable que ce soit lorsqu'il se présente comme syntagme nominal ou syntagme adjectival. Toutes erreurs et oublis sont la responsabilité de l'auteur de ce travail.

1. Introduction

La classe de langue et le plurilinguisme ont connu de grands changements à la fin du XXème et au début du XXIème siècle. En Europe, ce « virage plurilingue » (Conteh et Meier, 2014 : 1) est souvent cristallisé par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (ci-après CECR) paru en 2001. Ce dernier se veut être un outil pour favoriser un point de vue bi-plurilingue dans lequel toutes les compétences linguistiques sont des ressources à valoriser. Parallèlement, le terme de *translanguaging* s'est développé et semble s'être imposé pour décrire certaines techniques de classe faisant recours à plusieurs langues en co-présence. D'autres termes sont également proposés pour décrire des pratiques et des buts éducatifs similaires mais la notion de *translanguaging* est utilisée par différent-e-s auteur-e-s pour qualifier des objets multiples et variés.

Dans le volume compagne du CECR paru en 2018, les auteur-e-s reviennent sur la compétence plurilingue telle qu'elle était comprise dans le *Cadre* de 2001 en indiquant qu'à « l'époque où le CECR a été publié, les concepts discutés dans cette section, en particulier l'idée de répertoire holistique, interdépendant et plurilingue étaient innovants » (Conseil de l'Europe, 2018 : 28). Le CECR mentionne alors le *translanguaging* :

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. (ibid., 29)

Plutôt que d'être des synonymes, le « plurilinguisme » et le « *translanguaging* » sont placés dans une relation d'inclusion dans laquelle ce dernier et d'autres terminologies sont des hyponymes du plurilinguisme.

L'intérêt du présent travail sera d'abord de présenter et d'analyser ce qu'est le *translanguaging* sous ses différentes acceptions. Par la suite, trois questions principales guideront cette recherche : comment se positionne le *translanguaging* en rapport avec les théories du Conseil de l'Europe (ci-après CdE) et un enseignement bi-plurilingue dynamique ? Cette question qui adresse les définitions du *translanguaging* occupera les chapitres 2 et 3.

Il se peut en effet que le translanguaging, comme entendu par certain-e-s auteur-e-s, dépasse le cadre de l'enseignement, mais dans le cas de l'enseignement la pluralité des langues peut avoir lieu à plusieurs niveaux. Comment se décline le translanguaging selon les niveaux de l'alternance de langues ? Cette partie qui demande un travail plus en profondeur sera traitée dans les chapitres 4 et 5.

Enfin, cette question apporte naturellement des réflexions sur le rôle de l'enseignant-e, en particulier si l'on tient compte de la nature « super-diverse » (Vertovec, 2007) des classes dans lesquelles les compétences langagières réunies par les apprenant-e-s sont multiples tant au niveau des langues présentes que des niveaux de compétences. Des éléments de réponses seront apportés dans le chapitre 6.

2. Histoire du translanguaging

Le terme translanguaging, désormais répandu dans la littérature académique et en particulier les recherches anglo-saxonnes, est lui-même le fruit d'une traduction¹. Le concept apparaît en 1994 et 1996 dans les recherches de Cen Williams sous la forme galloise de *trawsieithu*. Williams utilise ce néologisme pour décrire ses pratiques de classe dans le cadre d'un enseignement bilingue dans lequel ses apprenant-e-s utilisent l'anglais (langue de l'output) pour analyser un document en gallois (langue de l'input) avec une rotation pour entraîner les quatre compétences dans les deux langues. Si le translanguaging s'est rapidement propagé, notamment grâce à Baker (2001), pour décrire des pratiques pédagogiques, certain-e-s auteur-e-s affinent ou étendent sa définition au fil du temps, de sorte que désormais il peut être entendu de multiples façons. Il est important de noter que la propagation de cette traduction en anglais n'a pas donné naissance à d'autres traductions² ; en effet, Meier rapporte que « [translanguaging] est de plus en plus utilisé dans la littérature européenne [. . .], mais il n'y a apparemment pas de traduction en allemand ou français »³ (dans Conteh et Meier, 2014 : 136). Pour cette raison, dans le cadre de ce travail, j'utiliserai translanguaging bien qu'en anglais cela se comprenne aussi bien comme un nom ou un adjectif que comme un verbe. Les traductions « parler plurilingue » (Lüdi, 2013 cité dans Conteh et Meier, 2014 : 136), « pratiques transidiomatiques » (Jacquemet, 2005 : 261), ou simplement « plurilinguisme » comme l'entend le volume compagnon du CECR (CdE, 2018 ; voir introduction ci-dessus) ne représentant qu'un seul des nombreux aspects de ce « nouveau paradigme épistémologique » (Mazzaferro, 2018 : 5).

Li Wei, dans un article publié en 2011, résume l'histoire du translanguaging en trois étapes pour ensuite se distancer et affiner ce qu'il inclut lorsqu'il utilise le terme (Li Wei, 2011 : 1223). Il y a tout d'abord l'utilisation en gallois de Williams en 1994, puis Baker,

1 Notons au passage qu'autant « traduction » que son équivalent anglais « *translation* » dérivent du préfixe latin *trans-* : ce qui conduit à travers, ce qui porte au-delà.

2 « translanguaging » est très peu utilisé dans des publications en langues autres que l'anglais comme l'indique une recherche dans la base de données RÉRO de l'université de Genève : 'translanguaging' affiche 1232 résultats en anglais, 17 en français, 15 en suédois et 12 en espagnol (requête effectuée le 15 novembre 2019). Il est difficile de savoir si ce phénomène est dû uniquement à la paucité des recherches académiques non-anglophones ou si un facteur de traduction du terme entre en ligne de compte.

3 « This concept is increasingly used in European literature [. . .], but there is no translation into German or French as it seems » (Conteh et Meier, 2014 : 136)

dans son anthologie sur l'éducation bilingue, en 2001 qui le traduit en translanguaging et l'utilise pour décrire les avantages possibles que l'utilisation du translanguaging peut apporter aux apprenants des classes bilingues. Baker, s'appuyant sur les pratiques et recherches de Williams, nous donne la définition suivante :

[Le translanguaging] décrit l'écoute ou la lecture d'une leçon, d'un passage d'un livre ou d'une partie du travail dans une langue et le développement du travail (c'est-à-dire par la discussion, l'écriture d'un passage, en complétant une fiche de travail, en menant une expérience) dans l'autre langue. En clair, l'input et l'output sont de façon délibérée dans une langue différente, et cela varie systématiquement. Ainsi le 'translanguaging' est un terme plus spécifique que le terme général 'utilisation concurrente de deux langues'. Dans le 'translanguaging', l'input (lecture ou écoute) tend à être dans une langue, et l'output (parole ou écriture) dans l'autre langue⁴ (Baker, 2001 : 281)

Cette définition est spécifique à certaines classes bilingues, typiquement des classes relativement homogènes d'immersion réciproque avec deux langues présentes et un nombre équilibré de locuteurs/-trices La, de locuteurs/-trices Lb et un continuum d'apprenant-e-s bilingues.

Enfin, García en 2009, étend la notion afin que le translanguaging soit compris comme « *de multiples pratiques discursives que les bilingues mettent en place pour donner du sens à leurs mondes bilingues* »⁵ (García, 2009 : 45 emphase originale, citée par Hélot dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 227). Baker et Williams décrivent des pratiques de classe alors que García utilise translanguaging pour les pratiques de tous les bilingues. Li Wei construit sa vision du translanguaging à partir de ces différents auteurs en notant qu'il met en avant une source différente : c'est avant tout l'acte de translanguaging qui importe, c'est-à-dire en s'appuyant sur le terme *linguaging* comme processus constant (Li Wei, 2011 : 1223). Il s'agit tout d'abord d'un acte de va-et-vient entre les structures linguistiques mais aussi une prise en compte de la multimodalité pour aller au-delà des systèmes linguistiques au sens classique (ibid.). Pour Li Wei, faire du translanguaging c'est un acte transformatif qui a pour fonction de créer un espace social et de ce fait il y a un espace construit où le translanguaging est

4 « This term describes the hearing or reading of a lesson, a passage in a book or a section of work in one language and the development of the work (i.e. by discussion, writing a passage, completing a work sheet, conducting an experiment) in the other language. That is, the input and output are deliberately in a different language, and this is systematically varied. Thus 'translanguaging' is a more specific term than the general umbrella term 'concurrent use of two languages'. In 'translanguaging', the input (reading or listening) tends to be in one language, and the output (speaking or writing) in the other language » (Baker, 2001 : 281)

5 « *multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds* » (García, 2009 : 45, emphase originale)

possible, mais aussi un espace créé par l'acte de faire du translanguaging (ibid.). Quelques années plus tard, Li Wei s'associera avec García pour poser les bases théoriques du translanguaging dans l'ouvrage *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (García et Li Wei, 2014). Ce dernier reprend un élément fondamental de l'origine du translanguaging, c'est un concept qui émerge dans le domaine de l'éducation bilingue mais on voit qu'éducation et bilinguisme sont ici considérés séparément. Le bilinguisme est littéralement placé entre la langue et l'éducation. En effet, les ouvrages précédemment cités de Williams, Baker, García traitent tous de l'éducation bilingue : *Secondary education: teaching in the bilingual situation, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Avec García et Li Wei et leur théorie du bilinguisme en 2014 le translanguaging s'étend au-delà d'une pratique pédagogique.

Dans les faits, l'idée à la base du translanguaging est que les apprenants arrivent dans la classe avec des connaissances préalables qu'il faut utiliser et valoriser. Cette idée n'est pas novatrice en soi. Mehan, en 1979 déjà, regrettait que « les enfants doivent laisser derrière eux leurs idées, façons de parler et manières de se comporter apprises à la maison et avec leurs amis quand ils entrent dans la classe »⁶ (Mehan, 1979 : 197). Cet élément est au centre d'un programme d'éducation bilingue où la langue de la maison diffère de la langue de l'école comme nous le rappelle Young en 2014 : « éducativement ça ne fait aucun sens de demander aux étudiant-e-s de laisser leurs connaissances préalables et compétences qui sont ancrées dans la langue de la famille à la porte de l'école »⁷ (Young dans Conteh et Meier, 2014 : 101) et dont fait écho Kleyn dans son chapitre sur les implications pour utiliser le translanguaging dans les écoles : « les étudiant-e-s ne peuvent, et ne devraient pas avoir à laisser la langue et pratiques culturelles de la famille à la porte »⁸ (dans García et Kleyn, 2016 : 203). Ces citations ont toutes en commun, notamment à travers les métaphores utilisées, le côté spatial du translanguaging ce que Li Wei désignait comme *translanguaging space* et sur lequel je reviendrai par la suite (voir aussi la classe comme lieu d'interaction, Cicurel, 2002 : 147-8).

6 « children must leave ideas, ways of speaking, and ways of acting learned at home and with peers behind when they enter the classroom » (Mehan, 1979 : 197)

7 « It does not make any educational sense to require [students] to leave their prior knowledge and skills encoded in their home language at the door of the school » (Young dans Conteh et Meier, 2014 : 101)

8 « Students cannot and should not be asked to leave their home language and cultural practices at the door » (Kleyn dans García et Kleyn, 2016 : 203)

La table 1 répertorie les dates clés du translanguaging qui ont conduit à l'élaboration théorique du translanguaging en 2014 par García et Li Wei (telles que García et Lin les présentent dans García, Lin et May, 2017 : 118-123) :

1994-6	Williams : <i>trawsieithu</i>
2001	Baker : translanguaging
2009	García commence à : - former une pédagogie translanguaging pour les classes bilingues - étendre la notion de translanguaging pour tous les bilingues - prendre en compte la globalisation - questionner le concept de langue nommée (ce dernier point est inspiré par Makoni et Pennycook, 2007)
2010	Creese et Blackledge : la combinaison des langues fait avancer la tâche, la langue comme facteur identitaire dans l'apprentissage, la langue est une ressource sociale
2011	Li Wei : <i>translanguaging space</i> : place pour la créativité et l'esprit critique
2014	García et Li Wei : l'approche translanguaging

Table 1 : éléments et dates clés dans la conception d'une théorie translanguaging

À ce stade il est temps de définir ce qu'est le translanguaging. On peut alors considérer cette citation de García et Li Wei comme définition de travail de départ telle qu'elle apparaît en 2014 :

le translanguaging est une approche de l'utilisation de la langue, du bilinguisme et de l'éducation des bilingues qui considère les pratiques langagières des bilingues non pas en tant que deux systèmes linguistiques comme c'est généralement le cas, mais comme un répertoire linguistique avec des caractéristiques qui ont été construites socialement comme appartenant à deux langues distinctes⁹ (García et Li Wei, 2014 : 2)

J'ai choisi cette version de translanguaging parmi de nombreuses définitions existantes, car elle englobe plusieurs niveaux et elle est la plus utilisée dans la littérature. La version du translanguaging, comme l'entend Baker ou Williams, est en effet moins utilisée de nos jours, car décrivant un objet plus restreint qui est lui-même inclus dans la version de García et Li Wei¹⁰. On reconnaît dans cette définition l'aspect hérité de Makoni et Pennycook qui est le rejet d'une langue comme système qui peut facilement être désigné comme « français » ou « anglais ». C'est le phénomène de réification des

9 « translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages » (García et Li Wei, 2014 : 2)

10 Une autre raison d'adopter cette définition est que le centre CUNY-NYSIEB, sur lequel je reviendrai, constitue une force majeure dans les publications translanguaging. Ofelia García est membre fondatrice de ce groupe de recherche.

langues (Thibault, 2011 ; Jaspers et Madsen, 2016 : 236–7 tous deux cités par Jakonen *et al.* dans Mazzaferro, 2018 : 46). On trouve également l'idée d'un répertoire linguistique (développé par Cummins ; ou le « répertoire plurilingue » utilisé dans le CECR et son volume compagnon, 2001, 2018) qui rejette l'hypothèse traditionnelle du bilinguisme comme deux systèmes distincts. Finalement, le translanguaging est ici une « approche » tant pour l'utilisation, la conception du bilinguisme et l'éducation. Il est désormais possible d'étudier cette définition pour la comparer ou voir ses applications pédagogiques. Je dégage trois aspects de cette définition comme fils conducteurs de travail :

1. Le translanguaging est une approche théorique de la conception du bilinguisme
2. Le translanguaging est une approche pour analyser l'utilisation de la langue
3. Le translanguaging est une approche pour l'éducation des bilingues

La première partie inclut la notion de répertoire commun, de rejet des langues nommées afin de voir dans quelle mesure le translanguaging, dans sa conception théorique du bilingue, se distingue ou se rapproche d'autres points de vue scientifiques. La seconde partie se concentre sur les pratiques des bilingues dans la vie courante mais tente également de comprendre en quoi cette approche se distingue d'une analyse plus traditionnelle à travers les marques transcodiques. Ce cheminement inclut par la suite les pratiques bi-plurilingues dans l'éducation, notamment en rapport avec les niveaux d'alternance macro, méso et micro. Enfin, l'apprentissage amène naturellement des répercussions sur l'enseignant-e et une approche translanguaging modifie potentiellement les rôles en classe¹¹.

2.1 Translanguaging comme approche théorique du bilinguisme

Le translanguaging s'inscrit dans une tradition théorique du bilinguisme. Cette tradition peut être schématiquement répartie en deux catégories, la première, héritée de Bloomfield (1933 : 56 cité par Ortega dans Cook et Li Wei, 2016 : 66), est celle du bilingue comme deux monolingues « natifs » dans une même personne. Cette vision a longtemps été la plus communément acceptée et reste très présente pour les profanes. À partir des années 1960 (Peal et Lambert, 1962 cités dans *ibid.*), une autre perspective se

11 On peut noter que certains auteurs déploient le translanguaging en différentes parties mais qui restent similaires à notre définition de travail. C'est ce que fait Mazak pour qui le translanguaging est à la fois : 1. une idéologie du langage 2. une théorie du bilinguisme 3. une posture pédagogique 4. des pratiques 5. transformationnel (Mazak dans Mazak et Carroll, 2017 : 5) : (1) language ideology (2) theory of bilingualism (3) pedagogical stance (4) a set of practices (5) transformational

forme sur le bilinguisme. Dans celle-ci, le bilingue possède des niveaux de compétence différents et les systèmes linguistiques ont des liens entre eux. Certains modèles ne conçoivent qu'un seul répertoire (pour la notion de répertoire voir Aronin dans *ibid.*, 143-4), d'autres imaginent plusieurs systèmes qui interagissent (voir par exemple différentes représentations par Cook cité dans *ibid.*, 2).

La figure 1 extraite de García et Li Wei (2014 : 14) montre la conception du bilingue pour le translanguaging en rapport avec les traditions qui précèdent. C'est une vision holistique du bilinguisme (notion proposée par Grosjean, 1985, 1989 cité par Vaid et Meuter dans Cook et Li Wei, 2016 : 79) où l'ensemble des connaissances est considéré. Le translanguaging s'inscrit ici comme « bilinguisme dynamique ». La figure montre le point de vue traditionnel qui considère le bilinguisme comme deux systèmes autonomes, puis le modèle de la compétence commune sous-jacente (*Common Underlying Proficiency, CUP*) que Cummins a développé à partir des années 1980 (dans García et Li Wei, 2014 : 13). Si la théorie de Cummins est souvent décrite comme une vision du bilinguisme en tant que deux icebergs avec une base commune, le translanguaging serait plutôt une route qui se déroule à mesure que la communication avance. On remarque également sur la figure 1 qu'il n'y a pas de référence faite à un système linguistique quelconque (L1 ou L2 des traditions précédentes), mais seulement des caractéristiques linguistiques observables en surface.

Le translanguaging devrait donc être un outil possible pour toutes les productions, y compris les productions « monolingues » ce qui poussent certain-e-s auteur-e-s à comparer les actes de translanguaging d'apprenant-e-s dans des classes plurilingues et des classes dites monolingues (par exemple Rosiers, Van Lancker et Delarue, 2017) en s'intéressant, dans le cas de la classe dite monolingue, à la variation intralinguistique et au caractère socio-émotionnel des utilisations du translanguaging. Le but étant de montrer l'intérêt général de la perspective théorique translanguaging qui s'intéresse à l'utilisation du répertoire de chaque locuteur.

2.2 Translanguaging comme approche d'analyse de l'utilisation de la langue

Une conception théorique de la langue ne permet pas à elle seule d'analyser des productions langagières. Dans l'analyse contrastive de Lado (1958) il semble possible, en comparant les productions, de définir à quel système linguistique appartient chaque composant d'une phrase ou de l'interaction (voir aussi l'influence subséquente du transfert linguistique de Odlin (1985), ou *crosslinguistic influence* de Kellerman (1995) cités par de Bot dans Cook et Wei, 2016 : 132-3). Cependant, dans les faits, la tâche est bien plus difficile et les chercheurs/-euses se rendent compte qu'il n'est pas toujours possible, voire désirable, de classer un syntagme comme appartenant à un seul système linguistique donné.

Il est nécessaire de se pencher sur l'origine de « languaging » comme une réalisation, plutôt que la langue comme système. Mazzaferro définit le languaging : c'est la façon dont « la langue est utilisée pour donner du sens, construire des connaissances et transformer la réalité sociale dans laquelle agissent les individus »¹³ (Mazzaferro, 2018 : 2). *Languaging* trouve sa source à la croisée de plusieurs disciplines, par exemple Aden et Pavlovskaya (dans Mazzaferro, 2018 : 218), se réfèrent aux biologistes Maturana et Varela pour qui le langage n'est pas le reflet d'une réalité externe mais émerge dans l'action pour produire un monde dans les faits langagiers. En adaptant ce modèle, Aden et Pavlovskaya arrivent à la conclusion que l'acte de translanguaging c'est « connecter trois réalités (l'environnement, les autres et soi-même) à travers l'action conjointe » et c'est de cette façon que l'on « (co)détermine notre environnement autant que notre environnement nous (co)détermine »¹⁴ (ibid.). Li Wei,

13 « how language is used to create meaning, construct knowledge and transform the social reality in which individuals act » (Mazzaferro, 2018 : 2)

14 « by translanguaging, i.e. by connecting these three realities (environment, others and self) through joint action, we (co)determine our environment as much as our environment (co)determines us »

qui retrace l'histoire du terme *linguaging* nous apprend que Becker, qui l'adopta également de Maturana et Varela, l'utilise comme suit : « il n'y a pas de Langage, seulement un *linguaging* perpétuel, une activité d'êtres humains dans le monde »¹⁵ (Becker cité dans Li Wei, 2018 : 16). Le terme *linguaging* serait donc apparu là, mais l'idée est à trouver quelques décennies plus tôt, chez Ortega y Gasset (1957) pour qui la langue ne doit pas être considérée comme « un fait accompli, une chose créée et finie, mais comme un processus en train d'être fait »¹⁶ (Ortega y Gasset cité dans Li Wei, 2018 : 16). On perçoit l'intérêt en anglais d'utiliser un verbe au présent continu, *linguaging*, pour exprimer l'action en cours de réalisation ou « faire du langage ». En d'autres termes, Swain propose que *linguaging* « serve comme un véhicule à travers lequel la pensée est articulée et transformée dans une forme artificielle »¹⁷ (Swain cité par Piccard et Aden dans Conteh et Meier, 2014 : 238). *Linguaging* doit donc être compris comme bi-directionnel, d'un côté il met des mots sur des concepts mais il influence également ces concepts par le fait d'utiliser des mots pour les nommer (ibid.). Pour Li Wei (2018 : 18), la combinaison du préfixe trans- avec *linguaging* veut rendre saillant le fait que les personnes bi-plurilingues ne pensent pas dans une langue nommée et leurs productions langagières n'appartiennent pas à un système spécifique. De plus, les êtres humains pensent au-delà de la langue qui n'est qu'une partie des ressources déployées pour communiquer. Ailleurs, García définit simplement le *translinguaging* comme de « multiples pratiques discursives » pour donner du sens (citée par Hélot, op. cit.). De cette définition, il ressort que le *translinguaging* est à la croisée entre outil d'analyse de « pratiques discursives » et de l'utilisation située de la langue. Hélot (dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 227) explique que García propose un nouveau modèle d'éducation bilingue qui est « discursif et dynamique » et qui se base sur une idéologie hétéro-glotte qui trouve sa source dans l'hétérogénéité linguistique des

(Aden et Pavlovskaya dans Mazzaferro, 2018 : 218)

15 « there is no such thing as Language, only continual *linguaging*, an activity of human beings in the world » (Becker cité dans Li Wei, 2018 : 16)

16 « as an accomplished fact, as a thing made and finished, but as in the process of being made » (Ortega y Gasset cité dans Li Wei, 2018 : 16)

17 « serves as a vehicle through which thinking is articulated and transformed into an artifactual form » (Swain cité par Piccard et Aden dans Conteh et Meier, 2014 : 238)

apprenants¹⁸ (ibid.). Partant de l'utilisation de la langue dans un but pédagogique, il faut désormais se tourner vers l'éducation des bilingues.

2.3 Translanguaging comme approche pour l'éducation des bilingues

Le translanguaging est souvent compris comme se limitant à une pratique pédagogique où certaines caractéristiques se retrouvent. Le translanguaging s'inscrit dans un enseignement bilingue fort (Baker, 2001 : 194) par exemple une méthode intégrée (Gajo, 1999, 2001 dans Steffen, 2013 : 100) qui privilégie une conception bi-plurilingue. C'est en effet à partir de pratiques de classe que le terme a émergé dans les travaux de Cen Williams. Baker synthétise les résultats de Williams pour décrire quatre avantages possibles de l'utilisation du translanguaging en classe (Baker, 2001 : 281-2) :

1. Permettre une meilleure compréhension, car en devant passer d'une langue à l'autre à travers leur travail, les élèves doivent « digérer » les contenus.
2. Le translanguaging permet de développer les niveaux de compétences des apprenant-e-s dans leur langue la plus faible car ils/elles ne peuvent se contenter d'utiliser leur langue forte à travers les quatre compétences.
3. Permettre une meilleure collaboration entre l'école et la maison même dans les cas où un, ou les deux, parent-s ne parle/-nt qu'une des deux langues de l'école.
4. Permettre d'intégrer les apprenant-e-s et les « natifs/-ves » pour développer la compétence en langue seconde de chacun des groupes.

Pour passer de la vision théorique à la pratique il faut créer une pédagogie translanguaging, ce à quoi s'attelle García, dès 2009 (voir García et Lin dans García, Lin et May, 2017 : 121). De nombreux travaux ont depuis été consacrés à des études concernant l'utilisation de méthodes liées aux pratiques translanguaging chez des apprenant-e-s comme en témoignent des ouvrages intitulés *Translanguaging with Multilingual students: Learning from Classroom Moments* (García et Kleyn, 2016), *New Perspectives on Translanguaging and Education* (Paulsrud, Rosén, Straszer et Wedin, 2017) alors que parfois le terme *plurilingualism* est préféré comme titre général, par exemple *Plurilingualism in Teaching and Learning: Complexities Across Contexts* (Choi et Ollerhead, 2018) et les chapitres suivent ensuite la terminologie des auteur-e-s représenté-e-s (*translingual*, *plurilingual*, *metrolingual* et *translanguaging*).

18 « her [García's] proposal for new discursive and dynamic models of bilingual education based on a heteroglossic ideology in which the diversity of languaging practices and the linguistic heterogeneity of students is acknowledged » (Hélot dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 227)

Le translanguaging possède également son guide pédagogique *Translanguaging in Curriculum and Instruction: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (Hesson, Seltzer et Woodley, 2014). Ce projet de l'université de New York (CUNY) a été lancé par Ricardo Otheguy, Ofelia García et Kate Menken et il s'adressait à la base aux enseignant-e-s de l'État de New York dans l'idée d'intégrer les directives de l'éducation publique newyorkaise avec une perspective translanguaging, principalement – mais pas exclusivement – adressée aux bilingues émergents. La version du guide de 2014 a pour objectif d'élargir son champ d'application à tous les États des États-Unis¹⁹. Ses auteurs décrivent les buts recherchés : « ce guide essaie de montrer la myriade de façons dont le translanguaging peut non seulement être aisément intégré dans des activités de classe mais aussi qu'il peut permettre aux étudiant-e-s d'atteindre les standards rigoureux auxquels ils/elles (et leurs enseignant-e-s) sont tenu-e-s »²⁰ (ibid., 14). Une de leurs missions est de faire apparaître le translanguaging comme une pédagogie facilement intégrable à l'instruction²¹ (ibid.). Ce parcours montre une évolution, avec Williams le translanguaging s'inscrit dans l'éducation bilingue alors que pour García le translanguaging est pour l'éducation des bilingues.

19 Les États-Unis ont un système fédéral qui, comme en Suisse pour les cantons, laisse une grande liberté aux États en ce qui concerne l'éducation. De ce fait, il peut y avoir de grandes différences de politiques linguistiques et/ou éducatives d'un État à l'autre.

20 « this guide attempts to show the myriad ways that translanguaging may not only be seamlessly integrated into such units of study but also may enable students to meet the rigorous standards to which they (and their teachers) are held » (Hesson, Seltzer et Woodley, 2014 : 14)

21 « view translanguaging not as separate from instruction, but as pedagogy that can be integrated seamlessly into instruction » (Hesson, Seltzer et Woodley, 2014 : 14)

3. Translanguaging et autres termes

En ce début de XXIème siècle, il peut sembler difficile de s'y retrouver face aux multiples termes qui fleurissent pour dénommer ce qui a longtemps été appelé code-switch ou interférence. Il y a en effet un mouvement qui tente de créer une nouvelle terminologie ce qui peut engendrer la confusion. Pennycook nomme son chapitre « le mouvement trans-super-poly-metro » (Pennycook, 2016 : 201) alors que Sabino appelle à aller au-delà du « metro-, multi-, poly-, pluri- et translanguaging » (Sabino, 2018). Certain-e-s auteur-e-s demandent une meilleure articulation entre les théoricien-ne-s ; ainsi dans le *Routledge Handbook of Multilingualism* de 2012 on trouve la liste :

code-meshing (Canagarajah 2006; Young 2004), third spaces (Gutiérrez 2008), crossing (Rampton 1995), polylingualism (Jørgensen 2008), translanguaging (García 2009) [et] heterography (Blommaert 2008)

Canagarajah recommande d'interroger ces termes quant à leurs similarités ou différences et de considérer s'ils se réfèrent au plurilinguisme dans des contextes et domaines de communications distincts ou s'ils se recoupent (Canagarajah dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 62). La pluralité des termes ne manque pas d'alimenter les débats quant à l'utilité d'une terminologie nouvelle, certains décrivant qu'il s'agit « de vieux vin dans de nouvelles bouteilles » (Orman, 2013 cité dans Pennycook, 2016 : 208) et, comme déjà présenté dans l'introduction, le volume compagnon du CECR fait le choix de les rassembler tous sous la bannière du plurilinguisme (CdE, 2018 : 29). García et Li Wei, dans leur ouvrage de 2014 sont conscient-e-s de l'existence d'autres termes puisqu'ils en abordent une sélection (voir García et Li Wei, 2014 : 36-42). Le translanguaging ne serait-il qu'un nouveau terme pour du code-switch ? Ou est-ce que le translanguaging inclut les phénomènes de code-switch mais englobe également d'autres aspects tels que par exemple la multimodalité, le langage corporel, une posture politique, ou un refus des langues nommées ? Pour y voir plus clair, il est nécessaire de commencer par définir le code-switch.

3.1 Le code-switch

L'histoire du code-switch nous amène naturellement au contact de langues et parmi celui-ci, c'est tout d'abord le terme d'interférence qui est retenu par les linguistes du milieu du XXème siècle. Pour Weinreich (1968 [1953]) l'interférence est le réarrangement des systèmes de par l'introduction d'« éléments étrangers » dans une

structure supérieure ; l'interférence est « une déviation » (ibid., 1) et « un problème » (ibid., 106). Ce changement n'est ni fluide, ni le bienvenu chez le « bilingue idéal » qui ne switch pas en milieu de phrase et qui a le contrôle sur ces changements²² (ibid., 73). On constate rapidement le regard négatif porté sur cette intrusion, faire du code-switch c'est un manque de contrôle sur son/ses système-s langagier-s. Weinreich n'utilise pas le terme de code-switch, ou code-switching, mais le phénomène correspond bien. Plus tard, on trouve le code-switch défini chez Gumperz comme suit : « la juxtaposition au sein d'un même échange de passages de discours qui appartiennent à deux systèmes, ou sous-systèmes grammaticaux différents »²³ (Gumperz, 1982 : 59). Ces deux définitions s'appuient sur l'idée qu'un-e locuteur/-trice bilingue a plusieurs systèmes grammaticaux.

Le terme de marque transcodique a été utilisé pour décrire un large éventail de pratiques d'utilisation du répertoire des locuteurs/-trices bi-plurilingues dont le code-switch en est l'élément le plus couramment utilisé et le plus étudié dans la littérature. Lüdi et Py définissent la marque transcodique comme « tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété » (Lüdi et Py, 2013 : 142). La terminologie est intéressante à plus d'un égard, tout d'abord on retrouve ici le préfixe trans- qui, dans le même sens que translanguaging, ne représente pas un passage de l'un à l'autre comme le code-switch le suggère²⁴, mais bien une traversée, un aller au-delà des codes. La marque, en revanche, décrit le point de vue externe sans savoir s'il y a nécessairement, chez le locuteur/-trice, la perception d'un changement. Si le locuteur/-trice, lui/elle-même, est conscient-e de produire une marque transcodique ce n'est qu'à travers l'effet escompté chez son interlocuteur/-trice et si celui/celle-ci l'interprète comme telle. En ce sens, la marque est une balise qui signale, à l'analyste ou

22 In extenso : « The ideal bilingual switches from one language to the other according to appropriate changes in the speech situation (interlocutors, topics, etc.), but not in an unchanged speech situation, and certainly not within a single sentence. [. . .] There is reason to suspect that considerable individual differences exist between those who have control of their switching, holding it close to this ideal pattern, and those who have difficulty in maintaining or switching codes as required » (Weinreich, 1968 [1953] : 73)

23 « Conversational code switching can be defined as the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems » (Gumperz, 1982 : 59)

24 Auer montre le problème d'utiliser le terme « code » puisque ce que le linguiste classe comme codes différents ne sont pas forcément considérés comme codes par le locuteur (Auer, 1998 : 2 cité par Jonsson dans Paulsrud *et al.*, 2017 : 31)

à l'interlocuteur/-trice un changement. Les avantages qu'apportent le terme de marque transcodique, comparé à des alternatives telles que code-switch ou *language alternation*, n'ont cependant pas été retenus dans la littérature anglophone qui l'utilise très peu (elle se trouve parfois comme *transcodic marks*, par exemple Gajo dans Conteh et Meier, 2014 : 124).

3.1.1 Translanguaging et le code-switch

Dans un article de 2018, Li Wei admet qu'il existe une certaine confusion sur la question de savoir si le translanguaging ne serait pas un terme pour définir des pratiques plurilingues et multimodales en remplacement d'autres tels que code-switching, code-mixing, code-meshing, et crossing²⁵ (Li Wei, 2018 : 10). Comme discuté ci-dessus, le terme marque transcodique n'est pas considéré bien que le préfixe trans- aille dans le même sens ; la raison en est peut-être que l'analyse des marques transcodiques nécessite de définir le contexte comme exolingue ou bilingue (Lüdi et Py, 2013 : 142-3). Ce procédé va à l'encontre du principe qui veut que le translanguaging prenne le point de vue du locuteur/-trice pour lequel/laquelle il n'existe qu'un seul répertoire ou idiolecte (García et Kleyn, 2016 : 23). Mazzaferro écrit que le translanguaging n'est ni une structure ni du code-switch, bien que comme le précise García 2009 (dans Mazzaferro, 2018 : 5), le translanguaging inclut le code-switch mais pour le dépasser. Dans un chapitre de 2012 intitulé « *Multilingual pedagogies* », García insiste que la différence se situe entre du code-switch aléatoire où l'utilisation de la langue est « accidentelle et désordonnée »²⁶ (García et Flores dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 239) et des pratiques plurilingues hétéroglossiques qui sont intentionnées et planifiées (ibid.). Je reviendrai sur ces pratiques lorsque j'aborderai le lien entre translanguaging et enseignement bilingue. Pour l'instant, il est important de retenir que la distinction réside donc entre un code-switch systématique et un code-switch désordonné²⁷. Dans ce même sens, mais plus que systématique, pour Kharkhurin certain-e-s auteur-e-s utilisent translanguaging à la place de code-switch pour représenter « la nature créative et

25 « There is considerable confusion as to whether Translanguaging could be an all-encompassing term for diverse multilingual and multimodal practices, replacing terms such as code-switching, code-mixing, code-meshing, and crossing » (Li Wei, 2018 : 10)

26 « accidental and haphazard » (García et Flores dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 239)

27 On est en droit de se poser la question : Est-il possible de faire la distinction entre une utilisation « accidentelle et désordonnée » et une autre « intentionnée et planifiée » sans se positionner de façon étiquée, de façon externe ? Le translanguaging de García insiste sur la perspective éémique.

dynamique »²⁸ (Kharkhurin dans Cook et Li Wei, 2016 : 424) du changement de code. Mazzaferro commence par définir le translanguaging : « ce n'est pas aller à travers les systèmes linguistiques mais les transcender, ni avoir pour but de décrire un phénomène »²⁹ (Mazzaferro, 2018 : 5). Ces deux analyses sont généralement faites à travers une analyse du type code-switch. Ces auteurs semblent insister que le code-switch perçoit le fait langagier d'un œil externe alors qu'ils cherchent à le considérer à travers celui qui s'exprime.

Pour reprendre les deux principales distinctions entre le code-switch et le translanguaging, je cite Zavala : « bien que [le translanguaging] inclut la notion de code-switch, il s'intéresse aux pratiques linguistiques des bilingues de la perspective des usagers/-ères eux-mêmes/elles-mêmes et met en avant qu'il n'y a pas de frontière délimitée entre les langues »³⁰ (Zavala, 2015 : 19). Il y a donc de nombreuses positions sur le code-switch, même parmi les défenseurs/-euses du translanguaging. Pour Garcia, il est inclus et il existe une distinction entre code-switch planifié et désordonné³¹, pour d'autres, il n'existe que dans la mesure où il est porteur de fonction identitaire. Pour Lewis *et al.* (2012 cité par Blackledge et Creese dans Canagarajah, 2017 : 33), la distinction entre code-switch et translanguaging est purement idéologique, le premier renforçant la séparation des langues. Certains encore posent la question « le code-switch existe-t-il ? » comme le fait de Bot (dans Cook et Li Wei, 2016 : 135) qui répond par la négative : « s'il existe uniquement un répertoire fusionné, et que le/la locuteur/-trice utilise ces éléments qui sont associés avec la situation, alors il n'y a pas de switch au sens propre, puisque les tâches ne sont pas différentes »³² (ibid.).

Jakonen, Szabó, et Laihonon retracent la croisée des chemins entre le code-switch et le translanguaging. Cette distinction étant au coeur de ma problématique je me permets de la citer en entier :

28 « linguists working in the linguistic ethnography tradition have replaced code-switching with other terms such as *translanguaging* to capture its creative and dynamic nature » (Kharkhurin dans Cook et Li Wei, 2016 : 424 emphase originale)

29 « TL is not going between linguistic systems but transcending them. TL does not aim at describing a phenomenon » (Mazzaferro, 2018 : 5)

30 « Although [translanguaging] includes the notion of codeswitching, it addresses the language practices of bilinguals from the perspective of the users themselves and emphasizes that there is no clear-cut boundary between the languages » (Zavala, 2015: 19)

31 Bien qu'ailleurs García remarque que « *Translanguaging is not code-switching!* » avec une rare utilisation de l'exclamative (dans Hesson, Seltzer et Woodley, 2014 : 2)

32 « The next question then is: does code-switching exist? If there is only one merged system, and the speaker uses those elements that are associated with the setting, there is no switching in the proper sense, since the tasks are no different » (de Bot dans Cook et Li Wei, 2016 : 135)

De nombreuses études du code-switch inspirées par l'analyse conversationnelle posent la question « pourquoi cette langue maintenant ? », et cherchent des indices pour les raisons du code-switch dans le contexte séquentiel local. Récemment, ceci a été problématisé du point de vue qui présume la possibilité de distinguer un 'code' (langue) clair à tout moment de conversation multilingue (voir aussi Auer, 2007). Les langues 'fuitent' et se mélangent ou se croisent (Rampton, 2006) de plusieurs façons dans les situations d'interaction, ce qui a donné lieu à des critiques de l'orientation de l'analyse qui identifie une langue de base car celle-ci maintient l'habitus monolingue (Gogolin, 1997) de la séparation des langues (par exemple Blackledge et Creese, 2014 ; Piller, 2016). Ces remarques, et l'observation que les locuteurs/-trices bi-plurilingues ne donnent pas toujours une fonction ou un sens apparent à un code-switch, sont parmi les raisons principales pour lesquelles il y a un besoin de repenser les termes existants. Le potentiel du translanguaging comme concept analytique est qu'il aide à surmonter cette implication en se concentrant sur le/la locuteur/-trice et ses actions plutôt que de savoir quel est le code utilisé (voir aussi Blackledge et Creese, 2017). Qu'ils/elles se rangent du côté de la notion du code-switching ou du translanguaging, beaucoup de chercheurs/-euses qui se penchent sur les pratiques langagières plurilingues sont habitué-e-s à la difficulté d'analyser les pratiques très fluides (*first-order*) sans réifier (*second-order*) les langues comme langues nommées (*named languages*), ou « Langues avec un grand L » (Jaspers et Madsen, 2016 : 236-7). Ce n'est pas le seul dilemme du/de la chercheur/-se, car les langues sont des entités commodifiées et indubitablement réelles [. . .] Dans l'éducation bilingue, les langues nommées deviennent concrètes à travers le partage des contenus entre L1 et L2 dans le curriculum, d'autant plus que les pratiques de classe des enseignant-e-s maintiennent une séparation des langues en sanctionnant les étudiant-e-s pour choix de langue 'inapproprié' (voir par exemple Amir et Musk, 2013 ; Copp Jinkerson, 2011 ; Jakonen, 2016)³³ (Jakonen, Szabó et Laihonon dans Mazzaferro, 2018 : 33)

Des pratiques langagières fluides, phénomène que le translanguaging cherche à encourager, rendent donc une analyse par le code-switch difficile. Cependant, les

33 « Many interactional studies of CS inspired by CA ask the question ‘Why this language now?’, and search for evidence for the functions of a code-switch in the local sequential context. Recently, this has been problematised from the point of view that it contains the presumption that it is even possible to distinguish a single clear ‘code’ (language) at all points in multilingual conversation (see also Auer, 2007). Languages ‘leak’ and are merged or crossed (Rampton, 2006) in many ways in interactional situations, which has given rise to criticism of the analytical orientation to identifying a base code as a practice that itself maintains the monolingual habitus (Gogolin, 1997) of language separation (e.g. Blackledge & Creese, 2014; Piller, 2016). These, and the observation that bi- and multilingual speakers do not always denote an apparent meaning or function to a code-switch, are among main reasons why there is a need to rethink existing terms. The promise of translanguaging as an analytical concept is that it may help overcome this implication by paying attention to the speaker and their action instead of focusing on what the current code is (see also Blackledge & Creese, 2017). Whether one subscribes to the notion of CS or translanguaging, many analysts of multilingual language practices are familiar with the difficulty of analysing highly fluid (first-order) languaging practices without reifying (second-order) languages by referring to named languages, or “Languages-with-capital-L” (Jaspers & Madsen, 2016, pp. 236–237). This is not only the analyst’s dilemma, but ‘languages’ are undoubtedly very real, commodified entities [...] In bilingual education, named languages become tangible through the distribution of content lessons between L1 and L2 in the curriculum, as well as teachers’ classroom practice of maintaining language separation by way of sanctioning students for ‘inappropriate’ language choice (e.g. Amir & Musk, 2013 : Copp Jinkerson, 2011 ; Jakonen, 2016). » (Jakonen, Szabó, et Laihonon dans Mazzaferro, 2018 : 33)

langues nommées ont un rôle à jouer à tous les niveaux, par exemple en milieu scolaire³⁴ : de l'alternance des langues pour les disciplines dans les curriculums jusqu'aux choix intraphrastiques des apprenant-e-s et enseignant-e-s. Les niveaux d'alternances seront traités dans un chapitre séparé.

Mazzaferro propose finalement une définition du translanguaging comme un ensemble de « processus pour donner du sens à travers l'orchestration des langues, variétés et autres ressources sémiotiques, multimodales et cognitives »³⁵ (ibid.). Maintenant que le code-switching et sa relation au translanguaging ont été explorés, on peut étendre la figure 2 pour y inclure le code-switch. La figure 2 extraite de García et Kleyn reprend et élargit le schéma original :

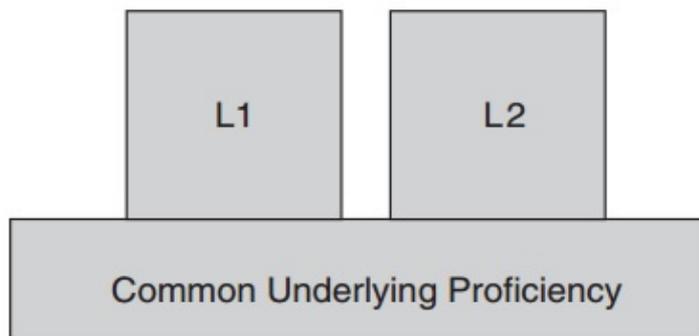
34 Concernant la même problématique, Gajo relève deux aspects où les langues nommées ont une place importante : « l'organisation des représentations sociales » et « le fonctionnement des institutions, dont l'école » (Gajo dans Causa et Stratilaki-Klein, 2019 : 163 ; voir aussi Paulsrud *et al.*, 2017 : 15)

35 « it refers to processes of meaning making through the orchestration of languages, language varieties and other semiotic, multimodal and cognitive resources » (Mazzaferro, 2018 : 5)

Traditional model of bilingualism



Cummins's interdependence hypothesis



Code-switching



Translanguaging

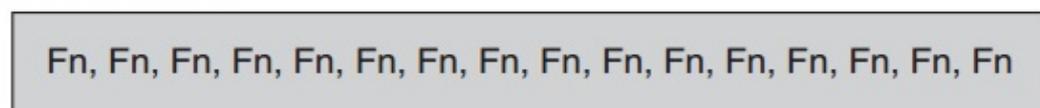


Figure 2 : Conception de quatre perceptions théoriques du bilinguisme (dans García et Kleyn, 2016 : 13)

Le code-switching traverse mais retient les deux systèmes séparés (L1 et L2) dont le translanguaging veut se distancer. En ne représentant pas les systèmes comme L1 ou L2, le translanguaging inclut également la variation intralinguistique (Sayer, 2013 cité dans

Lopez, *et al.*, 2017 : 3). Il s'agit désormais de voir les influences sur les théories du translanguaging, et comment ces définitions se combinent.

3.2 Enseignement bilingue

Il n'est pas envisageable dans le cadre de ce travail de retracer l'histoire de l'enseignement bilingue (voir par exemple Baker, 2001 ; García et Baetens Beardsmore, 2008 ; Gajo, 2001), je me contenterai de parcourir pour l'essentiel le cadre de l'enseignement bilingue et sa vision de l'alternance. Notons toutefois que même dans le cadre d'un enseignement où l'alternance n'est pas didactisée, il y aura toujours des instances de translanguaging (au sens de García et Li Wei, 2014) mais celles-ci seront des apartés et/ou joueront un rôle socio-émotionnel (comme dans une classe dite monolingue dans Rosiers, Van Lancker et Delarue, 2017).

L'enseignement bilingue de type immersion, tel qu'il a été conçu et étudié dans les années 1960 au Canada, s'efforce de construire un bilinguisme additif, c'est-à-dire de créer deux monolingues dans un-e apprenant-e. Cette méthode, appelée les « deux-solitudes » par Cummins, ne considère pas l'alternance comme bénéfique et elle sera donc évitée, en tout cas elle ne sera pas mise à profit car elle représenterait une paresse³⁶. Le modèle de l'immersion classique cherche à « oublier la langue première [...] pour mieux 'immerger' l'élève » (Duverger, 2009 : 11). Ce type d'enseignement est parfois appelé « submersif » (par exemple Baker, 2001) lorsque l'apprenant-e est issu-e d'un environnement d'une autre langue, afin de différencier avec l'enseignement « immersif » qui est le cas où les apprenant-e-s partagent une langue première commune qui est aussi la langue majoritaire de la région.

Il est ensuite possible de regrouper des programmes bilingues divers tels que les programmes de revitalisation, de langues d'héritage, mais aussi des modèles transitionnels comme ceux à but assimilationniste tels qu'aux États-Unis pour les bilingues émergent-e-s. Dans cette catégorie, on peut aussi inclure l'enseignement de langue étrangère traditionnel et certains programmes d'immersion réciproque (*two-way immersion*). Ces programmes vont en général éviter l'alternance ou l'utiliser uniquement pour des répétitions. C'est également vrai pour de nombreux cas d'enseignements de contenus en langue étrangère si ceux-ci adoptent un point de vue monolingue avec

³⁶ Cette vision est désormais remise en cause. De plus, certains chercheurs, dans des programmes bilingues immersifs, voient l'alternance comme marqueur identitaire (Mejia dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 208).

bilinguisme additif. Comme on peut l'imaginer, dans les faits, les programmes de cette catégorie peuvent didactiser l'alternance et créer, au delà d'une tolérance, un encouragement pour le code-switch, auquel cas ces programmes pourront être placés dans la troisième catégorie qui suit. La dernière catégorie regroupe les programmes qui combinent deux, ou plusieurs langues, et conçoivent le bi-plurilinguisme comme une ressource à dynamiser. C'est ce qui est appelé un bi-plurilinguisme dynamique et intégré, ou méthode intégrée (voir tableaux Steffen, 2013 : 98 et 100 le second étant lui-même adapté de Gajo, 1999 et 2001). Les deux premières catégories correspondent, chez Baker (2001) à des programmes bilingues « faibles » alors que la dernière représente les programmes « forts » (Baker, 2001 : 194). C'est vers ce dernier type de modèle que se tournent les travaux récents.

Comme on le voit, la distinction quant à la tolérance du code-switch n'est pas conditionnée entièrement par le type d'enseignement analysé. C'est pourquoi, ces modèles montrent une propension et une inclinaison croissante face à la didactique de l'alternance, mais tous les modèles peuvent théoriquement l'accueillir ou la bannir. Étant donné que la distinction est essentielle pour analyser le translanguaging, je consacrerai un chapitre à l'analyse des niveaux micro, méso et macro de l'alternance. En effet, l'attitude de l'institution (et de la communauté derrière celle-ci), de l'enseignant-e et de l'apprenant-e jouent un rôle important dans l'encouragement, la tolérance ou la répression de l'alternance.

3.2.1 Translanguaging et enseignement bilingue

La vision que l'environnement autour des bilingues possède sur le code-switch va naturellement avoir un impact sur l'utilisation et l'enseignement bilingue. Weinreich écrivait dans les années 1950 qu'une société dans son ensemble peut considérer le mélange des codes comme un trait indésirable³⁷ (Weinreich, 1968 [1953] : 83). Chez l'enfant, la propension au code-switch est « influencée par le modèle langagier fourni par les parents » (Baker, 2001 : 92) : si ceux-ci l'utilisent, l'enfant pourra les imiter, si les parents renforcent un modèle de séparation des langues, alors il y aura moins d'alternance chez l'enfant³⁸. Les bilingues eux-mêmes ont souvent une vision négative

37 « Switching and speech mixture thus may come to be condemned by a society like any other undesirable trait » (Weinreich, 1968 [1953] : 83)

38 « Codemixing is affected by the language model provided by parents. If parents codeswitch regularly, then their children may imitate. If parents discourage codeswitching (e.g. by clear language separation), then less mixing may occur » (Baker, 2001 : 92)

du code-switch. Ils/Elles le considèrent parfois comme étant une preuve de « paresse ou [de] pratiques langagières négligées »³⁹ (Baker, 2001 : 101).

Au niveau terminologique, García, en 2012, écrit qu'un nouveau type de programmes d'éducation bilingue est en train d'émerger du fait de l'hétérogénéité des classes, particulièrement en Europe. Ce sont pour García et Kleifgen (citées par García et Flores dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 237) les programmes dynamiques bi-plurilingues (*dynamic bi/plurilingual programs*) (ibid.). La pédagogie utilisée dans ces classes se rapproche de ce qu'elles considèrent comme des approches multilingues hétéroglossiques (*heteroglossic multilingual approaches*) (ibid., 236). Elles sont aussi dénommées pédagogies plurilingues hétéroglossiques (*plurilingual heteroglossic pedagogies*) (ibid., 239). Les auteures continuent en décrivant ces programmes comme ceux où « l'utilisation des langues n'est pas contrôlée ou planifiée de manière top-down » (ibid.), ce sont les étudiant-e-s qui « négocient l'interaction linguistique pendant que se développe la langue supplémentaire »⁴⁰ (ibid.). García et Flores ajoutent que ces pédagogies plurilingues se retrouvent dans les programmes d'éducatons bilingues (des programmes dynamiques bi-plurilingues) « qui intègrent différents groupes ethnolinguistiques ou différentes pratiques langagières »⁴¹ (ibid., 238) et que par conséquent, ces programmes « dépendent de pratiques langagières fluides ou ce que [García, 2009 a] appelé translanguaging »⁴² (ibid.). C'est aussi un tournant dans l'évolution du translanguaging, on s'aperçoit que ce qui est considéré comme programmes d'éducation bilingue dynamique bi-plurilingues (García et Kleifgen, 2010, op. cit.) inclut des pratiques translanguaging ; ces dernières sont donc dès lors également considérées pour des classes hétérogènes. Rappelons toutefois que ces typologies sont des modèles au niveau macro qui ne reflètent pas toujours les interactions en classe (Steffen, 2013 : 99).

39 « laziness or sloppy language habits » (Baker, 2001 : 101)

40 « use of languages is not carefully controlled or planned in a top-down manner. Instead, emergent bilingual students, especially adolescents, are given the agency to negotiate their linguistic interactions, as the additional language is developed » (García et Flores dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 237)

41 « that integrate different ethnolinguistic groups or different language practices » (García et Flores dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 238)

42 « rely on fluid language practices or what I have called translanguaging (García 2009) » (García et Flores dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 238)

Pour pouvoir utiliser le translanguaging en classe, il va donc falloir, comme déjà relevé auparavant, normaliser le code-switch, c'est pour cette raison que Li Wei insiste sur la création d'un espace où le translanguaging peut émerger.

3.3 Compétence plurilingue et le CECR

Il n'est pas possible, dans le cadre de ce travail, de détailler la compétence plurilingue dans ses différentes acceptions et dans sa/ses déclinaison-s dans le *Cadre*. Cependant, comme l'alternance va particulièrement nous intéresser il est néanmoins nécessaire de se pencher sur le plurilinguisme et la façon dont celui-ci est lié à l'alternance dans le CECR. Parmi les objectifs d'apprentissage à acquérir que formule le *Cadre* se trouvent la compétence plurilingue et pluriculturelle (section 6.1.3 du *Cadre* ; voir aussi les travaux de Byram, 1997 ; Coste, Moore et Zarate, 1997). Un sous-chapitre s'intéresse particulièrement à l'alternance : « une compétence différenciée pouvant jouer de l'alternance » (CdE, 2001 : 105). La compétence plurilingue « ne consist[e] pas en une simple addition de compétences monolingues, elle autorise des combinaisons, des alternances [. . .] Il est possible de procéder à des changements de codes en cours de message, de recourir à des formes de parler bilingue » (ibid.). Qu'on le nomme code-switch ou autrement, c'est une ressource à utiliser et à favoriser et il ne constitue en aucun cas une défaillance. Son utilisation témoigne, chez le/la locuteur/-trice, de la mise en place de choix et de stratégies. Le passage peut être interlinguistique ou intralinguistique : « d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre » (CdE, 2018 : 28).

Le volume compagnon met en place des descripteurs de la compétence plurilingue et souligne qu'un soin a été apporté pour prendre en compte le fait que « dans la communication, les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation » (ibid., 164) ; de plus la compétence inclut « la capacité à exploiter un répertoire linguistique en rassemblant, intégrant et alternant délibérément les langues, au niveau des énoncés et du discours » (ibid., 165). Pour exploiter un répertoire plurilingue, l'utilisation de différents codes est valorisée : « anticiper le moment où l'utilisation de plusieurs langues est utile et appropriée et jusqu'à quel point », « combiner et alterner les langues si nécessaire », « expliquer et clarifier dans des langues différentes » et encore « encourager les personnes à utiliser différentes langues à l'aide d'un exemple » (ibid., 169). L'échelle

des descripteurs de la compétence plurilingue distingue le/la locuteur/-trice qui a une compétence de A1 à B2 comme pouvant « utiliser différentes langues de son répertoire plurilingue » (ibid., 170) alors que les locuteurs/-trices B2 avancé-e-s, C1 et supérieur-e-s sont capables de « passer d'une langue à l'autre avec aisance » (ibid.). Il serait intéressant de connaître la relation entre « utiliser » et « passer » en comparaison avec une analyse qui utiliserait par exemple une terminologie incluant le code-switch et l'emprunt pour savoir si l'un correspond à l'autre où si, comme dans beaucoup de domaines, il s'agit d'un continuum fluide. Cependant, cette distinction se situe au-delà de la visée de ce travail.

3.3.1 Compétence plurilingue, le CECR et le translanguaging

On a déjà fait remarquer dans l'introduction que le CECR classe le translanguaging comme un terme hyponyme du plurilinguisme, mais qu'en est-il de la relation entre la compétence plurilingue et le translanguaging ? Dans le *Cadre*, nous avons vu que l'alternance est encouragée dans la mise en place de la compétence plurilingue. Rappelons ici la définition du translanguaging telle qu'elle apparaît dans le volume compagnon du CECR : « une action entreprise par des personnes plurilingues et impliquant plus d'une langue » (CdE, 2018 : 29). Par « action », la définition se rapproche de la notion de « languaging » discutée ci-dessus. Dans les descripteurs de la compétence plurilingue, nous avons remarqué qu'« utiliser différentes langues » qualifiait les niveaux inférieurs, et « passer d'une langue à l'autre » se rapportait aux niveaux supérieurs ; formulée d'une autre façon cette échelle est décrite ainsi :

à partir des niveaux B, la créativité intervient et au niveau B2 l'utilisateur/apprenant passe avec souplesse d'une langue à l'autre pour que ses interlocuteurs se sentent à plus à l'aise [*sic*], donne des éclaircissements, communique des informations spécialisées et augmente de façon générale l'efficacité de la communication (ibid., 169).

L'accent est mis sur la créativité ce qui pourrait correspondre à la distinction que García 2012 faisait entre code-switch désordonné et pratiques plurilingues planifiées (voir plus haut ; García et Flores dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 239), le second volet est la source du translanguaging. Le CECR voit la compétence plurilingue comme des « stratégies mobilisées pour la réalisation de tâches à dimensions langagières » (CdE, 2001 : 105) et le translanguaging comme une action entreprise par des personnes plurilingues (CdE, 2018 : 29). De plus, la perspective théorique, que ce soit dans le *Cadre* ou dans le translanguaging, repose sur l'idée de répertoire commun de Cummins :

« les plurilingues ont un répertoire unique, interdépendant » (CdE, 2018 : 28) et « le translanguaging [. . .] considère les pratiques langagières des bilingues non pas comme deux systèmes linguistiques comme c'est généralement le cas, mais comme un répertoire linguistique avec des caractéristiques qui ont été construites socialement comme appartenant à deux langues distinctes » (García et Li Wei, 2014 : 2). La compétence plurilingue comprend une « capacité dynamique » (CdE, 2018 : 165) d'utiliser le répertoire pour l'intercompréhension, et pour García il s'agit de voir le bilinguisme dans un modèle dynamique (par exemple García et Kleyn, 2016 : 43 ; dans le domaine francophone voir la terminologie de García adaptée par Steffen, 2013 : 98, 100). Les deux modèles trouvent donc leur source dans une vision holistique et théorisée comme modèle dynamique pour le plurilinguisme par Herdina et Jessner (par exemple, Herdina et Jessner, 2002 : 87-93 cité dans Steffen, 2013 : 71). Hormis le rejet des langues nommées, il faut constater que les deux « écoles » ont une perspective théorique de ce qu'est la compétence plurilingue très similaire.

4. Les niveaux d'alternance

Le code-switch est le phénomène langagier par lequel un changement de langue est perceptible. On a vu que ce terme s'est imposé parmi d'autres. Il est parfois aussi appelé *language alternation*, ce dernier ayant l'avantage de représenter un changement à plusieurs niveaux d'analyses alors que le code-switch se réfère en général au niveau phrastique (niveau micro) (Gajo et Berthoud, 2018 : 856 note de bas de page 3). La place des langues et les changements entre celles-ci ont fait surgir la nécessité de créer différents niveaux d'alternance pour qualifier ces occurrences dans l'éducation bilingue. Tout d'abord il s'agit de deux niveaux, la micro-alternance et la macro-alternance (Coste, 1997 cité dans Steffen, 2013 : 106), puis une troisième catégorie, la méso-alternance (Duverger 2007, 2009), a vu le jour pour décrire les entre-deux ainsi que les mises en relation par des phénomènes d'articulations.

4.1 Le niveau macro

Le niveau macro constitue le niveau de l'institution, de la politique linguistique et de la programmation des curriculums. Dans un cas concret, c'est l'alternance de langue que rencontre une étudiante qui sort d'un cours de mathématiques en allemand et commence un cours d'Histoire en français. Ces choix ont été imposés par l'institution et les langues, dans bien des cas, sont posées les unes à côté des autres sans se croiser. Chaque cours peut se dérouler sur un mode unilingue, mais il est envisageable que l'institution prévoie la coprésence en mode bilingue (voir Steffen et Borel, 2011 ; Steffen et Pantet, 2011). C'est ce qui fait dire que la macro-alternance est « programmée, institutionnalisée » (Duverger, 2009 : 104).

4.2 Le niveau micro

Le niveau micro est le niveau de l'alternance typique qui a souvent été interprété dans les classes de langues comme une interférence, mais désormais est considéré comme du code-switch, marque transcodique, translanguaging ou un des nombreux termes existants pour ces pratiques. Cet héritage de la tradition de l'interférence ajouté à l'idée de l'instructeur/-trice comme source d'input en L2 peuvent suggérer qu'à ce niveau ces alternances émergeront de la part des étudiant-e-s alors que les enseignant-e-s l'éviteront. Cependant, en pratique les enseignant-e-s alternent généralement plus qu'ils/elles ne disent le faire. Il s'agit de passages courts d'une langue à l'autre et qui peut être qu'un seul mot. Il se caractérise par son aspect « non programmable » et

« conjecturel » (Duverger, 2009 : 95, 100). Ce niveau a été beaucoup étudié et différentes typologies pour les alternances ont vu le jour, telles que par exemple l'alternance en production et l'alternance en réception, l'alternance relais et l'alternance tremplin, mais je ne détaillerai pas de typologie ici (le lecteur peut se référer à Steffen, 2013 : 108-112 pour un inventaire étendu).

4.3 Le niveau méso

Le niveau méso est aussi appelé alternance séquentielle⁴³ (Duverger, 2007) et il se situe naturellement entre le niveau macro et micro. Cette alternance a un but didactique et se conçoit comme « une ressource organisationnelle et structurante » (Steffen et Pantet, 2011 : 140). Entre l'alternance programmée macro et l'énoncé code-switché, le niveau méso peut être plus ou moins planifié, le but étant toujours d'apporter des savoirs sur les contenus à travers les différentes langues. Le niveau méso est tourné en même temps sur les contenus disciplinaires et sur les savoirs linguistiques, notamment à travers les activités métalinguistiques de réflexivité sur la langue et la mise en langage des concepts et notions disciplinaires (voir décontextualisation et défamiliarisation dans Gajo, 2007 ; décloisonnement linguistique pour Causa, 2019). Ce niveau articule et met en relation aussi bien les niveaux entre eux que les savoirs disciplinaires et les savoirs linguistiques.

4.4 Le translanguaging et l'alternance en contexte éducatif

Lorsque, plus haut, nous avons juxtaposé les concepts théoriques du code-switch, de l'enseignement bilingue et de la compétence plurilingue avec le translanguaging, l'alternance et le niveau auquel elle intervient se sont révélés être des facteurs importants dans chaque cas. Une analyse superficielle pourrait nous conduire à identifier le code-switch comme purement micro, la compétence plurilingue comme le niveau méso et l'enseignement comme ressortant du niveau macro. Cependant, les niveaux sont en articulation et c'est là tout l'enjeu de l'exercice. Je limiterai l'inventaire des croisements avec le translanguaging aux situations dans l'enseignement, bien qu'il soit possible d'en faire une analyse pour des situations « naturelles » (voir par exemple le translanguaging tel qu'aperçu dans le paysage linguistique chez Krompák et Meyer

43 La définition de l'alternance séquentielle par Causa (dans Causa et Stratilaki-Klein, 2019 : 123-4) correspond exactement au translanguaging tel qu'envisagé par Williams (1994 ; 1996 dans Baker, 2001).

dans Mazzaferro 2018 ; ou en milieu juridique chez Maryns dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012).

Il y a bien quelque chose qui se passe dans ces interactions en classe, mais on l'a vu, la difficulté de l'analyse d'un code-switch est qu'il requiert de l'analyste d'être capable, ou désireux/-se, de différencier une langue, ou dialecte, d'une autre langue, ou dialecte. Gajo problématise l'enjeu : « de récents travaux ont remis en question la pertinence et la possibilité d'identifier des alternances de codes dans des pratiques tissées d'une pluralité complètement normalisée », et continue « [ces travaux] vont jusqu'à remettre en question la notion de langue et, surtout, de frontière entre langues » (2014 : 154). Parmi ces travaux, il cite le translanguaging de García. Pour Gajo, la notion de translanguaging tend parfois du côté micro quand elle instaure un parler bilingue, parfois du côté méso comme Williams qui programme des leçons avec des discussions sur des documents parfois en gallois et parfois en anglais. Dans son acception habituelle le translanguaging a en effet deux sens, ces deux sens peuvent être compris l'un comme se rapprochant du micro, l'autre du méso : « translanguaging désigne autant les pratiques discursives des bilingues [micro], que les pratiques pédagogiques [méso] qui utilisent la totalité du répertoire linguistique complexe des étudiant-e-s bilingues pour enseigner le contenu rigoureux et développer les pratiques linguistiques académiques »⁴⁴ (García dans Hesson, Seltzer et Woodley, 2014 : 3).

Le translanguaging n'a pas, à la base, été développé pour le niveau macro, ce qui est en partie dû au fait qu'il émerge des pratiques de classes (*bottom-up*) plutôt qu'une politique linguistique de la part des institutions (*top-down*). Ce sont bien souvent les mêmes forces qui régissent l'évaluation et mettent en place un bilinguisme traditionnel à travers des pratiques immersives destinées à créer deux monolingues dans la même personne. Si le translanguaging n'est donc pas encore une méthode présente au niveau macro, des efforts dans ce sens ont vu le jour, par exemple le *Translanguaging in Curriculum and Instruction: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators* (Hesson, Seltzer et Woodley, 2014) qui présente l'objectif de créer des « écologies plurilingues » dans les classes qu'elles soient *de* langues ou *en* langues. Cependant, l'existence de ce guide démontre que le niveau macro, dans ce cas les directives de l'État de New York ne

44 « Translanguaging refers to both the discourse practices of bilinguals, as well as to pedagogical practices that use the entire complex linguistic repertoire of bilingual students flexibly in order to teach rigorous content and develop language practices for academic use » (García dans Hesson, Seltzer et Woodley, 2014 : 3)

prennent pas assez en compte les besoins des élèves bilingues puisque ce guide est là pour les aider à arriver à atteindre les standards mis en place. L'articulation entre le niveau macro et les niveaux inférieurs est un enjeu important pour tous les acteurs. D'autres auteur-e-s font appel à la communauté scientifique pour créer des principes d'actions et des curriculums du translanguaging, en commençant par « créer des politiques linguistiques qui promeuvent activement l'utilisation des pratiques translanguaging ou créer des politiques qui sont assez ouvertes pour que les professeur-e-s ne soient pas pénalisé-e-s s'ils les utilisent »⁴⁵ (Mazak et Carroll, 2017 : 184).

J'essaierai dans le chapitre 5 de trouver, pour chaque niveau, un exemple pertinent dans la littérature et d'en faire tout d'abord une présentation puis d'apporter mes commentaires sur celui-ci ainsi que les implications pour ce travail. Cette méthode tentera de montrer l'articulation des niveaux dans une méthode translanguaging et d'apporter des réponses quant à une mise en pratique à chaque niveau.

4.4.1 Le translanguaging : ce qu'il apporte au niveau macro

Les pratiques translanguaging apparaissent souvent de bas en haut (*bottom-up*), c'est-à-dire que les politiques linguistiques en place renforcent une séparation des langues mais les apprenant-e-s et les enseignant-e-s utilisent des pratiques que l'analyste considèrera comme translanguaging (voir par exemple Martínez, Hikida, Durán, 2015). Les prescriptions au niveau macro sont alors bien différentes de ce qui se passe en réalité : « dans les salles de classe plurilingues, en dépit des politiques linguistiques officielles qui décrètent qu'une certaine langue doit être utilisée à un certain moment ou un certain endroit, le translanguaging est bien souvent la norme »⁴⁶ (Vogel, Ascenzi-Moreno et García dans Choi et Ollerhead, 2018 : 91). C'est ce qui pousse certain-e-s auteur-e-s à effacer la frontière entre le niveau macro et méso, tout au moins à essayer de la rendre perméable : Zavala, par exemple, voit les enseignant-e-s comme les concepteurs de politiques linguistiques (*policy makers*) car ils/elles sont au centre de l'éducation et peuvent changer les décrets officiels pour les mettre en pratique ; ce sont eux/elles les derniers/-ères arbitres dans l'implémentation des politiques linguistiques (Zavala, 2015: 19 s'appuyant sur Menken et García, 2010).

45 « Create language policies that actively promote the use of translanguaging practices or create policies that are open enough that professors are not penalized for using them » (Mazak et Carroll, 2017 : 184)

46 « In multilingual classrooms, despite official language allocation policies that dictate specific languages to be used at particular moments or locations, translanguaging is often the norm » (Vogel, Ascenzi-Moreno et García dans Choi et Ollerhead, 2018 : 91)

Dans d'autres contextes, il est parfois impossible de documenter ces pratiques car elles sont contraires à la politique linguistique qui spécifie l'usage unique d'une langue ; Carroll et Van den Hoven décrivent le contexte des Émirats Arabes Unis où la politique linguistique veut que l'enseignement de certaines matières soit dispensé entièrement en anglais. Les chercheurs ont relevé que le translanguaging utilisant les ressources disponibles en arabe, la L1 des étudiant-e-s, avait lieu mais qu'il était impossible à documenter sans mettre en jeu les emplois des acteurs impliqués (Carroll et Van den Hoven dans Mazak et Carroll, 2017 : 148, 154 ; aussi relevé dans Causa et Stratilaki, 2019 : 12). C'est pourquoi les auteurs concluent qu'il existe « des contextes où ces pratiques [translanguaging] sont considérées avec si peu de prestige qu'elles ne peuvent pas être éthiquement documentées de manière systématique »⁴⁷ (ibid., 154). Cet exemple illustre la distinction, voir le fossé, qui peut exister entre le niveau macro (la politique linguistique de l'éducation d'une région ou d'un pays) et les pratiques au niveau méso. Les pratiques au niveau micro, tel qu'un code-switch émergeant dans l'interaction sont difficiles à réguler, bien qu'elles puissent, comme il a longtemps été le cas, être punies. Parfois, il en ressort d'un choix de l'enseignant-e de didactiser ce code-switch de la part d'un élève qui fait irruption, ou alors de l'ignorer ou le réprimander. Nous voyons aussi que les niveaux s'influencent l'un et l'autre, ce qui est dicté au niveau macro va transformer ce qui se fait aux niveaux méso et micro, sans toutefois pouvoir contrôler les pratiques de classes. Le niveau micro et l'utilisation des ressources linguistiques disponibles vont également influencer les stratégies mises en place au niveau méso. Comme le rappellent Gajo, Grobet et Steffen « la méso-alternance se situe à l'intermédiaire de la macro-alternance et de la micro-alternance ("code-switching"), qui entretiennent entre elles une relation d'interdépendance » (Gajo, Grobet et Steffen, 2015 : 30)⁴⁸. Il est donc bon de se souvenir que les frontières entre les niveaux, comme celles entre les langues, sont fluides.

Avant d'analyser en quoi une politique linguistique inspirée par le translanguaging est possible ou souhaitable, je voudrais aborder certains problèmes de niveau macro liés l'un à l'autre. Le « virage plurilingue » a bien souvent affaire à des politiques

47 « contexts where such practices are held with such low prestige that they cannot be ethically documented in a systematic manner » (Carroll et Van den Hoven dans Mazak et Carroll, 2017 : 154)

48 Elana Shohamy (dans García, Skutnabb-Kangas et Torres-Guzman, 2006 ; voir aussi Shohamy, 2006 *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*) décrit cinq mécanismes se plaçant entre le niveau macro et micro qui empêchent la mise en pratique de points de vue plus ouverts sur le bi-plurilinguisme (Shohamy dans García, Skutnabb-Kangas et Torres-Guzman, 2006 : 175)

linguistiques qui, tout en tenant compte des ressources plurilingues, cherchent à assimiler plutôt qu'à valoriser. Ces politiques vont mettre en place un mouvement en apparence plurilingue tout en favorisant des programmes bilingues de transition⁴⁹ (Lo Bianco dans Choi et Ollerhead, 2018 : 23). Le risque est de sélectionner les langues du commerce international, typiquement l'anglais, et/ou de réserver les langues minoritaires aux tâches moindres, donc de cette façon renforcer la standardisation et les relations de pouvoir entre les langues. La langue utilisée en marge, pour les apartés ne peut prétendre à l'égalité avec la langue standard de l'enseignement (que cette langue soit la même L1, dans les cas où on a affaire à une variation diastratique, ou une L2 prestigieuse) qui elle seule permet de prétendre aux meilleures chances sur le marché du travail (voir par exemple Kubota, 2016 ; les travaux de Skutnabb-Kangas et Phillipson sur les droits linguistiques). Bien qu'en marge de ce travail, il fallait rappeler ces problèmes avant d'aborder le translanguaging au niveau d'une politique linguistique.

Dans une vision pédagogique large, le translanguaging tel que l'envisagent García et Li Wei « fait partie d'une action politique et morale qui relie la production de sens alternatifs à l'action sociale transformative » et qu'il « contribue à la justice sociale »⁵⁰ (García et Li Wei, 2014 : 37). Pour les auteurs, c'est en ouvrant la création de sens et l'action langagière dans la classe à tous, peu importe les compétences linguistiques, que l'on contribue à une plus grande justice sociale. À la suite de cette citation de García et Li Wei, Hetherington y voit de nouvelles possibilités : « la théorie du translanguaging peut offrir une contribution trouvant sa source à l'école pour améliorer la politique linguistique »⁵¹ (Hetherington dans Choi et Hollerhead, 2018 : 56). Ces citations incarnent les changements de type *bottom-up*. García et Kleyn ont écrit un chapitre intitulé *A Translanguaging Education Policy* (dans García et Kleyn, 2016) dont le but est de voir ce qu'apporte une politique translanguaging au niveau macro. En se basant sur des études de cas présentées dans leur ouvrage, les auteures constatent que « chaque enseignant-e est resté-e fidèle à la structure macro de la politique d'allocation des

49 In extenso : « Most minority languages in societies that do gesture towards multilingual education remain positioned in intellectually inferior diglossic relationship with official languages, inevitable given that most minority language support tends to be limited in duration and delivered through transition pedagogies » (Lo Bianco dans Choi et Ollerhead, 2018 : 23)

50 « Translanguaging for us, however, is part of a moral and political act that links the production of alternative meanings to transformative social action [. . .] translanguaging contributes to the social justice agenda » (García et Li Wei, 2014 : 37)

51 « Trans-languaging theory may therefore offer a school-based contribution to better language policy » (Hetherington dans Choi et Hollerhead, 2018 : 56)

langues, tout en étant flexible aux besoins des étudiant-e-s dans les moments micros de l'interaction d'apprentissage »⁵² (García et Kleyn, 2016 : 206) ce qui soutient la possibilité de concilier les deux niveaux du bas et du haut de la structure.

Au cœur du problème se trouve la question du poids institutionnel et sociétal des langues nommées opposé au répertoire unique, véritable parler bilingue des locuteurs. Les auteures considèrent qu'« il n'y a pas de contradiction entre considérer la 'langue' (*language*) du point de vue des locuteurs individuels et reconnaître l'importance des constructions d'une identité monolingue/bilingue, au niveau individuel et social »⁵³ (García et Kleyn, 2016 : 187). Une telle politique cherche à valoriser les compétences qui existent mais ne sont généralement pas évaluées et mises en avant par l'institution. De plus, ceci a un aspect égalitaire puisque certain-e-s étudiant-e-s ne sont plus jugé-e-s comme « bilingues émergent-e-s » et de ce fait placé-e-s dans des classes séparées de bilinguisme transitoire, qui est une pratique courante aux États-Unis qui a pour but de résoudre le « problème » bilingue⁵⁴. Une des difficultés qui résultent d'une pédagogie translanguaging est celle de l'évaluation car il n'existe pas de mesure de la compétence linguistique globale (*overall measure of language proficiency*) et il est nécessaire d'évaluer la performance linguistique (*linguistic performance*) tout en reconnaissant que pour certaines tâches et buts, les formes linguistiques sont importantes mais pas dans tous les cas (ibid., 190). Selon les auteures, le translanguaging est justement ce qui permet d'évaluer la performance en contexte⁵⁵. Malheureusement, il n'est pas explicité comment on en arrive là, hormis que les enseignant-e-s dans les études de cas ont appris à le faire dans la pratique. Une plus grande attention à l'évaluation des contenus plutôt que du système linguistique à travers lequel ils prennent forme constitue peut-être une piste. Parmi les nombreux autres avantages qui sont cités par les auteures, figure aussi un rapprochement entre l'école et la maison dû au fait que les parents ne parlant pas la

52 « Each teacher stayed true to the macro structure of their language allocation policy, while being flexible to the needs of the students in micro-moments of learning interaction » (García et Kleyn, 2016 : 206)

53 « There is no contradiction between considering “language” from the individual speakers’ perspective and acknowledging the importance of monolingual/bilingual identity constructions, both individually and socially » (García et Kleyn, 2016 : 187)

54 Les auteures ne manquent pas de rappeler que nous sommes tous des bilingues émergents : « in a way we are all emergent bilinguals! » (García et Kleyn, 2016 : 189)

55 In extenso : « For some purposes, the linguistic features used in what is considered one or the other language is not important. For others it is. Across lessons, the student’s linguistic performance using all features of his or her repertoire is a better measure of the student’s language use than when the student is restricted to only certain features. Translanguaging education policy enables teachers to assess linguistic performance » (García et Kleyn, 2016 : 190)

langue de l'école peuvent contribuer en apportant leurs connaissances linguistiques, par exemple lors de devoirs ou d'activités culturelles (voir aussi Hélot et Young dans García, Skutnabb-Kangas et Torres-Guzman, 2006). Autre aspect essentiel du translanguaging également, c'est l'abatement des frontières et séparations maintenues entre les langues par des modèles éducatifs et des politiques linguistiques traditionnelles⁵⁶ (García et Kleyn, 2016 : 195) ; c'est une idée aussi présente dans les directives européennes favorisant le décloisonnement (par exemple le *Cadre* pour développer ce qui est transférable et transversal (CdE, 2001 : 135)). Instrument de politique linguistique, et par conséquent outil pour la macro-alternance, le CECR tente dans un même sens de mettre en place une politique plurilingue, qui, si elle n'est pas la même que le translanguaging, repose sur des concepts similaires. Finalement, et c'est la conclusion de García et Kleyn, ce qui se dresse sur la voie d'une politique linguistique translanguaging c'est que la société n'est pas prête à « normaliser les pratiques translanguaging qui sont un reflet des communautés bilingues et minoritaires »⁵⁷ (García et Kleyn, 2016 : 200). Bien entendu, c'est la société qui régit le niveau macro.

4.4.2 Le translanguaging : ce qu'il apporte au niveau micro

Nous en avons déjà discuté auparavant, le translanguaging se démarque du code-switch en ce qu'il considère ce que fait le/la locuteur/-trice par l'action du changement de code ; en effet, le translanguaging évite l'épineuse question d'identifier les codes (Gajo, 2014 : 154, op. cit.). Le translanguaging part des pratiques langagières utilisées par les bilingues comme la norme (García dans Hesson, Seltzer et Woodley, 2014 : 2) ce qui en soit semble invalider la possibilité de qualifier une occurrence comme alternance puisque le tout est un parler bi-plurilingue (voir de Bot, op.cit.). Il n'en ressort pas moins que ce qui se passe au niveau micro offre des avantages et intérêts pour l'apprentissage qu'il est recommandé d'encourager et d'exploiter. Nous pouvons utiliser une définition de García pour l'analyse au niveau micro : selon elle, « le translanguaging n'est pas l'utilisation de deux codes ou le passage d'un code à l'autre; le translanguaging c'est ce que font les locuteurs bilingues quand ils adaptent leurs pratiques langagières pour

56 « A translanguaging education policy enables schools to go beyond the unnatural separation of languages sustained by various educational models » (García et Kleyn, 2016 : 195)

57 « As a society, we are a long way off from normalizing the translanguaging practices that are reflections of bilingual-minoritized communities » (García et Kleyn, 2016 : 200). Les raisons politiques et historiques liées à la création de l'État-nation monolingue jouent naturellement un rôle prépondérant qu'il m'est impossible de détailler et démêler dans ce travail.

correspondre aux situations de communications »⁵⁸ (García, 2009, 2013 dans García et Kano dans Conteh et Meier, 2014 : 260).

Tolérer l'alternance au niveau micro dans une approche bi-plurilingue intégrée c'est reconnaître que les contenus sont enseignés en même temps que les connaissances linguistiques, ces dernières devant servir à l'élaboration des premiers plutôt que d'ajouter de l'opacité. Duverger décrit que l'apprenant-e qui pose une question fait face à deux insécurités : l'insécurité conceptuelle et l'insécurité linguistique (Duverger, 2009 : 103). Une question qui porte sur les savoirs scientifiques représente des difficultés peu importe la langue utilisée : devoir formuler cette question en L2 qui est en cours d'apprentissage peut se révéler un gros défi. On comprend bien qu'augmenter l'insécurité linguistique, par exemple en interdisant la L1, risque d'empêcher l'apprenant-e d'acquérir le concept et les questions risquent de ne jamais s'intéresser au savoir savant car elles buteront, ou se concentreront, sur la langue. C'est un moyen de transformer une classe de contenu intégré *en langue* (type *CLIL - Content and Language Integrated Learning* ou *EMILE - Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère*) en une classe *de langue*, qui peut être utile en soi mais n'est pas ce qui est prévu dans le curriculum ni une façon d'assurer aux apprenants d'obtenir les savoirs scientifiques nécessaires à leur futur. C'est pourquoi Duverger conseille de tout d'abord adresser la question de l'apprenant-e en L1, pour écarter l'opacité de la langue, avant d'approcher les contenus en L2 et de répondre à la question sur les contenus en L2 (ibid.). Ces préoccupations rejoignent ce que recommandent les auteur-e-s concernant le translanguaging. Le processus cognitif que représentent les passages entremêlés des langues présentes vers et à partir du contenu est bénéfique aux apprenant-e-s ; qui plus est, ce translanguaging permet de développer et retenir un meilleur bilinguisme qui à travers l'apprentissage des contenus favorise également le développement de la langue la plus minoritaire du répertoire de l'apprenant (Baker cité dans García et Li Wei, 2014 : 64).

García, Flores et Woodley (2012) (dans García et Li Wei, 2014 : 110-1) identifient trois méta-fonctions pédagogiques des occurrences de translanguaging. Bien que

58 « We use translanguaging in this chapter to refer not to the use of two separate languages or even the shift of one language code to the other. Rather, translanguaging is rooted on the principle that bilingual speakers select language features from a repertoire and 'soft assemble' their language practices in ways that fit their communicative situations » (García, 2009, 2013 dans García et Kano dans Conteh et Meier, 2014 : 260)

possédant naturellement des effets sur l'enseignement du contenu et les relations de classe sur le long terme, je les décrirais comme des micro-alternances : « 1. la contextualisation de concepts et mots-clés, 2. le développement d'une conscience métalinguistique, 3. la création de relations affectives avec les étudiant-e-s »⁵⁹ (ibid.). On retrouve ici les trois types de micro-alternances décrites par Duverger (2009 : 102) : la micro-alternance de reformulation, la micro-alternance de type métalinguistique et la micro-alternance dans les interactions. La typologie héritée du translanguaging n'offre donc pas de nouveautés à cet égard.

García et Li Wei présentent également une terminologie, reprise de Williams, pour les cas de translanguaging : translanguaging naturel (*natural translanguaging*) et translanguaging officiel (*official translanguaging*) (García et Li Wei, 2014 : 91). Une occurrence de translanguaging naturel est principalement faite par les étudiant-e-s pour approcher et apprendre les contenus mais aussi par l'enseignant-e lorsqu'il/elle s'adresse à un-e étudiant-e, un binôme ou un petit groupe pour assurer une bonne compréhension (ibid.). Les cas de translanguaging officiels, en revanche, sont dirigés et orchestrés par l'enseignant-e pour apporter une meilleure compréhension ou pour que les apprenant-e-s prennent connaissance du sujet et s'y investissent. Nous pouvons ici retrouver des traces de la distinction entre méso (*official translanguaging*) et micro (*natural translanguaging*) que nous avons faite auparavant et sur laquelle nous reviendrons. De plus, le translanguaging naturel semble avoir une orientation sur les savoirs linguistiques alors que le translanguaging officiel se concentrerait sur les savoirs disciplinaires. Lewis, Jones et Baker (cité dans García et Li Wei, 2014 : 92) effectuent la distinction entre le translanguaging qui vient de l'apprenant-e (*pupil-directed translanguaging*) et le translanguaging provenant de l'enseignant-e (*teacher-directed translanguaging*). Le premier n'étant pas planifiable, on le situera au niveau de la micro-alternance alors que l'autre pourra être tantôt d'un niveau micro lorsqu'il s'agit de translanguaging naturel, tantôt d'un niveau méso lorsqu'il a été planifié dans le but d'approfondir les savoirs et correspond à un translanguaging officiel. Nous rejoignons ici les enseignements de l'analyse conversationnelle comme les processus d'allocations de la parole et les unités de construction de tour (voir par exemple Sacks, Schlegoff et

59 « (1) the contextualization of key words and concepts, (2) the development of metalinguistic awareness and (3) the creation of affective bonds with students » (García, Flores et Woodley, 2012 dans García et Li Wei, 2014 : 111)

Jefferson, 1974; Mehan, 1979 ; pour une synthèse récente voir Berger, 2016 : 44-50) mais dans le cadre de ce travail, je me contenterai de l'impact des allocations et tours de parole sur les niveaux de l'alternance (voir aussi chapitre 5.2).

Un principe phare du translanguaging est la prise en compte de la multimodalité (principalement développé par Li Wei). Par exemple, c'est souvent avec un exercice en L2 annoté avec la ou les L1 des apprenant-e-s que commence une pédagogie translanguaging. La visibilité d'autres langues dans l'espace (qui est planifiée au niveau méso) est essentielle pour que l'apprenant-e se sente autorisé-e à faire du translanguaging (*pupil-directed translanguaging*) au niveau micro en vue de l'acquisition du contenu conceptuel. Revenons donc sur la définition de García de l'alternance micro comme adaptation à la situation de communication. Cette situation ne peut plus, de nos jours, se limiter à la classe. Il faut désormais prendre en compte, en plus de la communauté proche et de la famille comme on l'a vu, la communication à grande échelle, virtuelle et électronique qui facilite les identités transnationales (pour une revue de littérature à ce sujet⁶⁰ voir Warriner dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 514). Pour sa part, García prend en compte ces nouvelles réalités pour une définition du translanguaging comme :

un procédé par lequel les étudiant-e-s et les enseignant-e-s participent à des pratiques discursives complexes pour développer des pratiques langagières nouvelles et en maintenir des anciennes, communiquer des savoirs appropriés et donner une voix à des nouvelles réalités sociopolitiques en questionnant les inégalités linguistiques⁶¹ (García, 2009, 2013 repris par García et Kano dans Conteh et Meier, 2014 : 261)

ceci ne s'envisage que dans un contexte précis, que les auteures situent :

dans le monde global d'aujourd'hui ce qui est nécessaire c'est la capacité à entreprendre des pratiques langagières fluides pour assembler des particularités qui peuvent 'voyager' à travers les espaces géographiques et nous permettre de participer pleinement en tant que citoyen global⁶² (ibid.)

60 « A rapidly growing body of work has explored questions of transnationalism and transnationality in relation to migrants' use of digital technologies and their digital literacies » (Warriner dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 514)

61 « Translanguaging can be defined as a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include all the language practices of students in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating linguistic inequality » (García, 2009, 2013 dans García et Kano dans Conteh et Meier, 2014 : 261)

62 « We argue that in today's globalized world what is needed is the ability to engage in fluid language practices and to soft assemble features that can 'travel' across geographic spaces to enable us to participate fully as global citizens » (García, 2009, 2013 dans García et Kano dans Conteh et Meier, 2014 : 261)

L'alternance micro de l'apprenant-e agit ici comme un indice de contextualisation (*contextualisation clue*) tel que théorisé pour le code-switch, ou les marques transcodiques, par Gumperz ou Auer (voir Alby, 2013). Ces occurrences participent à l'évolution de la langue qui n'est plus limitée à un espace géographique physique.

À travers des pratiques de littératie bilingue, les auteures García et Kano sont amenées à remarquer des tendances dans les alternances translanguaging micro. Elles distinguent des translanguaging dépendants (*dependent translanguaging*) et des translanguaging indépendants (*independent translanguaging*). La première catégorie est surtout utilisée par les bilingues émergent-e-s, c'est-à-dire se rapprochant du côté débutant d'un continuum bilingue, l'alternance est un support ou un prolongement. La seconde catégorie est plus utilisée par les bilingues expérimenté-e-s qui alternent pour améliorer et contextualiser⁶³. Les translanguaging dépendants sont la mise en place d'une expertise existante dans une autre langue alors que les translanguaging indépendants améliorent la tâche, tout en démontrant une autonomie accrue (García et Kano dans Conteh et Meier, 2014 : 266). Il faut préciser que c'est à travers des confrontations avec les apprenant-e-s que les auteures ont catégorisé les instances.

La typologie translanguaging mise en place, et présentée brièvement ci-dessus pour décrire les alternances micro, par exemple un « translanguaging dépendant, naturel émanant de l'étudiant » est utile mais somme toute ne représente que des outils qui pouvaient déjà être déployés par une typologie de l'alternance classique. Nous avons vu que le translanguaging place le locuteur au centre et il ne s'agit donc pas de voir l'alternance d'un point de vue d'analyste externe. Ceci rend la catégorie dépendant ou indépendant subordonnée à des entrevues de confrontation avec les bilingues. Quant à la contextualisation et le cadre du citoyen global, il semble difficile d'en rendre compte et d'en mesurer l'impact (cependant voir des travaux sur le translanguaging digital comme par exemple : “*It was kind of a given that we were all multilingual*”: *Transnational youth identity work in digital translanguaging*, Kim, 2017).

4.4.3 Le translanguaging : ce qu'il apporte au niveau méso

Le translanguaging dans sa version originale de Williams se situait pour l'essentiel au niveau méso, avec l'enseignant-e faisant des choix quant à la langue d'interaction et celle figurant sur les documents. Définissons, tout d'abord, la méso-alternance telle que

63 Ces deux types d'alternance sont identiques à ceux déjà relevé par Pekarek (1999 : 136 cité par Stratilaki-Klein dans Causa et Stratilaki-Klein, 2019 : 76)

Duverger la conçoit : la méso-alternance c'est l'« alternance de langues opérée par le professeur pendant le cours, de manière raisonnée, réfléchie, volontaire, sous forme de séquences successives et ceci, dans la perspective de favoriser chez les élèves la mise en œuvre des processus d'apprentissage » (Duverger, 2009 : 98-99). Comme celle-ci est initiée par le/la professeur-e, elle est, dans la typologie de García et Li Wei citée précédemment, un translanguaging officiel et *teacher-directed*. De plus, de par la position de l'enseignant-e et puisqu'elle se place en amont dans le déroulement de la leçon, cette alternance va légitimer les micro-alternances conséquentes provenant des apprenant-e-s en ouvrant ce que Li Wei appelle un espace de translanguaging (*translanguaging space*) (Li Wei, 2011). Gajo (2014) n'évoque pas un espace de translanguaging, mais considère cette alternance comme un encouragement au code-switch : « cette méso-alternance arrive lorsque le code-switching est encouragé à des points de transition entre des tâches didactiques particulières »⁶⁴ (Gajo dans Conteh et Meier, 2014 : 124). Ce point l'amène à porter attention à une similarité entre la méso-alternance et le translanguaging (ibid.) qui est aussi relevée par Steffen : « il est possible de voir en la méthodologie de translanguaging, rapportée par la littérature anglophone, un certain type de méso-alternance » (Steffen, 2013 : 112). De plus, un espace de translanguaging semble offrir des conséquences similaires à un mode d'interaction plurilingue : « dans le cas de la méso-alternance, les deux contextes [L1 et L2] sont potentiellement activés et produisent donc, ensemble avec la micro-alternance, un mode plurilingue d'interaction »⁶⁵ (Gajo dans Conteh et Meier, 2014 : 124). Le mode est une notion de Grosjean pour qualifier la prise en considération faite par les bilingues du contexte d'énonciation qui permet plus ou moins le code-switching : « Grosjean (1992) distingue entre le 'mode monolingue' (quand les bilingues utilisent une des langues avec des locuteurs monolingues de cette langue) et le 'mode bilingue' quand les bilingues sont en compagnie d'autres bilingues et ont l'option de switcher entre les langues »⁶⁶ (dans Baker, 2001 : 101). C'est ce qui conduit Gajo et Berthoud à considérer la méso-

64 « This meso-alternation occurs when code-switching is encouraged at transitional points between particular didactic tasks » (Gajo dans Conteh et Meier, 2014 : 124)

65 « In the case of meso-alternation, both linguistic contexts [L1 and L2] are potentially activated and produce therefore, together with micro-alternation, a plurilingual mode of interaction » (Gajo dans Conteh et Meier, 2014 : 124)

66 « Grosjean (1992) distinguishes between the 'monolingual mode' (when bilinguals use one of their languages with monolingual speakers of that language) and the 'bilingual mode' when bilinguals are in the company of other bilinguals and have the option of switching languages » (dans Baker, 2001 : 101)

alternance comme « un outil légitime et qui permet d'accéder à un mode plurilingue total »⁶⁷ (Gajo et Berthoud, 2018 : 863). Qu'elles soient approchées par le mode – en tenant compte du code-switch en contexte – ou par l'espace de translanguaging de Li Wei, les deux visions ont pour but de permettre la micro-alternance par l'utilisation de la méso-alternance. Cette tâche est planifiable comme le soutiennent les définitions, en revanche l'utilisation consécutive de la micro-alternance par les élèves ne peut pas être prédite mais seulement encouragée. C'est pourquoi le niveau méso relève de projections didactiques et joue un rôle structurant (Gajo, 2014 : 153).

Si nous avons vu que le translanguaging est généralement un phénomène de bas-en-haut (*bottom-up*) qui émane des pratiques de classe pour influencer le niveau institutionnel, on s'aperçoit que le niveau méso est essentiel. En effet, le choix de créer un espace de translanguaging peut provenir d'un choix didactique de l'enseignant-e ou d'une politique institutionnelle (ibid., 156). Dans le premier cas, les pratiques micro entraînent un choix méso (*bottom-up*) ; dans le second, les décisions macros conditionnent les planifications méso (*top-down*). Si le processus peut être bi-directionnel, pourquoi alors le translanguaging est-il généralement considéré comme un phénomène *bottom-up* ? C'est une conséquence du fait que les institutions choisissent généralement de préférer la séparation des langues plutôt qu'une dynamique intégrée. Les pratiques de classe, au niveau micro, montrent que le translanguaging est un fait réel, cependant son utilisation au niveau méso va dépendre de l'enseignant-e qui sera plus ou moins libre de les utiliser à des fins didactiques ou de dissuader les apprenant-e-s d'en faire l'usage. Le scénario où l'institution recommande une utilisation dynamique bi-plurilingue et l'enseignant-e ne les encourage pas au niveau micro est, à ma connaissance, moins documenté et sans doute rare en pratique mais mériterait également d'être présenté. On comprend que le niveau méso est dépendant de l'enseignant-e qui doit mettre en œuvre des directives institutionnelles avec des pratiques de classe et que cette articulation sera grandement influencée par la pédagogie et formation qu'il ou elle a suivies car ce sont les « pratiques enseignantes » qui « s'organisent, se justifient et s'identifient en bonne partie au niveau méso-interactionnel » (Gajo, 2014 : 165). En effet, planifier au niveau méso, ou pour le translanguaging, requiert des connaissances détaillées du contenu et des pratiques linguistiques et culturelles (Kleyn dans Garcia et

67 « meso-alternation is considered to be a legitimate tool and allows for a 'full' multilingual mode » (Gajo et Berthoud, 2018 : 863)

Kleyn, 2016 : 115) tout en étant conscient qu'au niveau micro il va falloir improviser et rebondir de façon dynamique. Dans ses « leçons pour l'enseignant-e », Kleyn appelle à « trouver un équilibre entre planifier pour le translanguaging et permettre la flexibilité »⁶⁸ (dans Garcia et Kleyn, 2016 : 204), puis rajoute qu'il faut valoriser la capacité à adapter et ajuster des curriculums faits pour des monolingues natifs/-ves (ibid., 205). Ainsi, il n'est pas étonnant de voir que son chapitre se termine sur les possibilités qu'ont les enseignant-e-s d'amener des changements dans les politiques institutionnelles (phénomène *bottom-up*). Ces recommandations sont synthétisées et reformulées comme suit : « 1. construire des approches collaboratives/coopératives et basées sur l'apprenant-e ; 2. collecter et développer des ressources multilingues et multimodales variées ; et 3. utiliser des pratiques translanguaging pédagogiques »⁶⁹ (García et Kleyn, 2016 dans Narcy-Combes *et al.*, 2019 : 13).

Ces chapitres ont montré que le translanguaging au niveau macro apporte une posture d'ouverture quant à la place des langues dans l'institution, au niveau micro il considère toutes les ressources langagières comme légitimes pour améliorer la compréhension et créativité, enfin au niveau méso il permet d'encourager la continuité entre les pratiques de l'institution et le plurilinguisme grâce notamment à la création d'un espace de translanguaging qui facilite la prise de parole et les échanges afin d'articuler les contenus entre les langues et avec les exigences du curriculum. Arrivés à la fin de l'analyse des niveaux de l'alternance et avant de passer aux exemples, je propose de regrouper dans la table 2 les terminologies recensées dans une typologie classique et en parallèle dans une typologie translanguaging.

68 « Strike a balance between planning for translanguaging and allowing for flexibility » (Kleyn dans Garcia et Kleyn, 2016 : 204)

69 « (i) constructing collaborative/cooperative and student-centred approaches; (ii) collecting and developing varied multilingual and multimodal instructional resources; and (iii) using translanguaging pedagogical practices » (García et Kleyn, 2016 repris dans Narcy-Combes *et al.*, 2019 : 13)

Niveau de l'alternance	Typologie classique	Typologie translanguaging
Macro	Méthode dynamique intégrée bi-plurilingue approche plurilingue	Méthode dynamique intégrée bi-plurilingue appelée translanguaging pratiques langagières fluides appelées translanguaging
Méso	mode d'interaction bi-plurilingue <i>language alternation</i>	<i>translanguaging space</i> translanguaging officiel translanguaging <i>teacher-directed</i>
Micro	interférence – code-switch – marque transcodique point de vue externe langue comme action / pour arriver à une action	translanguaging ou <i>translanguaging practices</i> translanguaging naturel translanguaging dépendant ou indépendant translanguaging <i>pupil-</i> ou <i>teacher-directed</i> point de vue du locuteur langue comme action

Table 2 : Les typologies en contraste selon les niveaux d'alternance

On s'aperçoit qu'il y a beaucoup de points en commun, de plus la typologie pour les pratiques translanguaging possède également une contrepartie dans une typologie par les marques transcodiques. Il est toutefois difficile de distinguer s'il s'agit toujours du même objet tant la littérature du code-switch est fournie⁷⁰, c'est pourquoi je n'ai pas donné un synonyme dans chaque cas. La polysémie du terme translanguaging apparaît ici puisqu'il se retrouve aux trois niveaux. De plus, les frontières de ce tableau sont fluides, les niveaux ne constituent pas des barrières strictes mais des outils pour faciliter l'analyse.

⁷⁰ Vaughan (dans Mazzaferro, 2018 : 143) plaide pour la création d'outils analytiques de translanguaging en y incorporant les contributions des modèles hérités du code-switching. Le translanguaging est, selon lui, trop souvent restreint à son côté idéologique sans fournir d'approche pour l'analyse morphosyntaxique.

5. Exemples d'études utilisant le translanguaging

5.1 Au niveau macro

5.1.1 Présentation et synthèse de l'article (Menken et Sánchez, 2019)

L'article que j'ai choisi comme exemple à ce niveau de la politique linguistique est rédigé par Kate Menken et María Teresa (Maite) Sánchez et il s'intitule *Translanguaging in English-Only Schools : From Pedagogy to Stance in the Disruption of Monolingual Policies and Practices*. Il est paru dans la revue TESOL Quarterly Vol. 53, No. 3, en septembre 2019. L'acronyme TESOL représente *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cet article est le résultat d'un projet sous la direction du CUNY-NYSIEB (*City University of New York–New York State Initiative on Emergent Bilinguals*) qui est un groupe de chercheurs très actifs, dont Ofelia García et les deux auteures, dans les publications sur le translanguaging, ceci principalement dans l'espace géographique et éducatif de New York. L'article présente les résultats d'un projet du CUNY-NYSIEB dont le but était la mise en place d'une « pédagogie translanguaging » et d'une « écologie du plurilinguisme » dans huit écoles qui ont volontairement participé au projet. Les membres des écoles recevaient une formation continue et une assistance technique de la part de l'université CUNY et elles participaient au projet sur une durée d'un an ou un an et demi, à la suite de quoi des entrevues étaient dirigées pour établir un suivi sur les perspectives longitudinales. Au-delà d'une méthode d'enseignement ou pédagogie translanguaging, les auteures pensent, en citant García (2016), que les enseignant-e-s doivent avoir une posture translanguaging (*translanguaging stance*) (744). Cette dernière peut être décrite comme une orientation philosophique basée sur et influençant des pratiques de classe, une vision du bilinguisme, des pratiques culturelles et l'enseignement aux bilingues ainsi que l'évaluation (745). La question de recherche était la suivante : « De quelle façon, l'introduction d'une pédagogie translanguaging dans des écoles avec des programmes 'anglais-uniquement' change les pratiques éducatives, les idéologies linguistiques, et/ou les politiques éducatives, si elle les change ? »⁷¹ (ibid.). Les résultats du projet vont dans le sens de changements idéologiques parmi les enseignant-e-s dans les écoles ainsi que l'adoption d'une posture translanguaging qui

71 « In what ways has the introduction of translanguaging pedagogy in schools with English-only programs shifted educational practices, language ideologies, and/or language education policies, if at all? » (Menken et Sánchez, 2019 : 745)

modifie le point de vue monolingue présent auparavant sur l'éducation des bilingues (747). Ces changements sont dus à l'adoption d'une perception holistique des pratiques langagières. Les modifications ont été amenées grâce à l'introduction de stratégies translanguaging de deux types : l'incorporation des langues de la maison dans la classe (*home languages in class discussions*) et l'incorporation de pratiques de littératie plurilingues (*multilingual literacy practices*). La première de ces stratégies a permis d'aider à la compréhension, de stimuler la conscience métalinguistique et d'approfondir la compréhension des apprenant-e-s (749) alors que la seconde encourage les apprenant-e-s à utiliser leur répertoire linguistique dans sa totalité à l'écrit et d'avoir une présence visuelle des langues écrites dans la classe (en créant ce qu'elles appellent un paysage linguistique plurilingue : *multilingual linguistic landscape*). Les enseignant-e-s voient les effets du translanguaging comme bénéfique et cette méthode comme un outil pour que les apprenant-e-s participent davantage aux interactions (755-6). Un directeur d'école interviewé explique que la possibilité d'utiliser des langues autres que l'anglais apporte aux élèves une flexibilité lors de la prise de parole qui aide à créer un espace sécurisant (*safe space*). Les avantages décrits par les enseignant-e-s incluent entre autres que les étudiant-e-s gagnent en pouvoir dans la classe et un certain contrôle sur leur apprentissage, ils/elles se montrent plus actifs/-ves, engagé-e-s et impliqué-e-s (757). Les apprenant-e-s bilingues ne sont pas laissé-e-s en marge et ceci contribue à réduire les inégalités entre les anglophones et les bilingues émergent-e-s (758).

Bien que les huit écoles aient toutes modifié leurs habitudes, elles n'ont cependant pas toutes changé leurs programmes. Les auteures relèvent également qu'une école a tenté d'ouvrir un programme bilingue sans que celui-ci soit approuvé et donc sans succès. Résumant les conséquences du projet dans les écoles, les auteures soulignent qu'il y a eu des changements idéologiques et l'adoption d'une posture translanguaging dans toutes les écoles, une meilleure perception des bilingues et de leurs pratiques. Ceci a amené des changements au niveau des programmes éducatifs et des politiques plurilingues. Les auteures pensent qu'il en ressort que le translanguaging devrait être vu comme un acte politique pour la défense des minorités linguistiques. Ainsi, une pédagogie translanguaging n'est pas seulement une méthode d'enseignement mais est aussi idéologique. La recherche en question soutient cette idée et aide à comprendre la connexion entre pédagogie, idéologie et politiques linguistique (761). De plus, les

auteurs suggèrent qu'il n'est pas nécessaire qu'un-e enseignant-e adopte la posture translanguaging avant de mettre en pratique la pédagogie, à travers des stratégies translanguaging, mais il est possible de procéder étapes par étapes. Elles concluent que chaque changement en ce sens est une contestation contre l'hégémonie de l'anglais dans la politique linguistique américaine (762).

5.1.2 Commentaire de l'article (Menken et Sánchez, 2019)

Cet article récent montre de façon longitudinale ce qu'une mise en place du translanguaging peut apporter comme résultats. L'intégration des niveaux de l'alternance est particulièrement intéressante puisque le point de départ est les convictions philosophiques du groupe CUNY qui tente de mettre en place au niveau macro une politique linguistique. Cependant, la mise en place ne s'effectue pas au niveau macro par un nouveau règlement sur les langues (*top-down*) mais à travers des stratégies d'enseignement (749) qui se situent au niveau méso. En fin de projet, il est possible de constater que les écoles ont introduit des changements de politique linguistique, la plupart étant inscrites au niveau macro, mais trois, parmi les huit écoles, n'ont pas effectué de changements à ce niveau se contentant d'incorporer des pratiques de classes translanguaging au niveau méso. Il y a donc plusieurs façons qui s'offrent aux écoles pour adopter des changements. Ceci nous rappelle les mots de Zavala qui voit les enseignant-e-s comme *policy makers* car les frontières entre les niveaux d'alternance méso et macro sont floues. Il semble, à la conclusion de l'article, que les changements, qu'ils soient au niveau macro, méso, ou micro, sont positifs et contribuent à une vision dynamique du bilinguisme et à une réduction des clivages et inégalités entre les minorités linguistiques et les monolingues. Qui plus est, lorsque les enseignant-e-s notent que les apprenant-e-s sont plus en charge de leur apprentissage, on retrouve des recommandations sur le savoir-apprendre et l'apprentissage au long de la vie (*life-long learning*) qu'il paraît bon d'encourager en vue d'équiper les élèves de la meilleure façon possible (voir par exemple les recommandations de l'UNESCO sur ce point dans Horton, 2008 ; *independent et life-long learning* chez Byram, 1997 : 69).

Quelques remarques subsidiaires sont de rigueur quant à l'article. L'élément principal est que le contexte du projet n'est pas transférable à d'autres situations. En effet, ces écoles se situent dans l'État de New York et ont bénéficié de l'aide et de fonds pour le développement de bibliothèques plurilingues (745 note de bas de page 5). Ce

support provient de ce qui est sans doute la plus grosse plateforme de soutien pour des pédagogies translinguaging : le CUNY-NYSIEB. Les conflits d'intérêts et impact de l'enquêtrice sont dument notés (747). Ces écoles se sont proposées comme volontaires pour le projet, ce qui peut témoigner au moins d'une inclinaison vers un changement de politique linguistique et de volontés de coopération entre les niveaux macro- et méso-institutionnels. Si les résultats sont très bons, il semble difficile de juger si une école dans son ensemble adopte une posture translinguaging car celle-ci est essentiellement philosophique et se traduit à travers des mesures pédagogiques ou politiques.

Finalelement, les résultats, aussi bons qu'ils soient, sont empiriques et ne représentent pas nécessairement un lien de cause à effet (voir chapitre 7, Jaspers, 2018). Il y avait bien huit écoles, mais elles se situent toutes dans le même État et avec un déploiement de ressources qui est loin des réalités d'autres contextes. Il est noté que certaines écoles ont principalement des bilingues espagnol-anglais, alors que d'autres présentent une diversité linguistique plus grande (745-6) mais lors de la présentation des changements implémentés au niveau des programmes (759) quatre des écoles proposent des classes pour bilingues espagnol-anglais. S'il semble entendu que les apprenant-e-s bilingues parlant d'autres langues que l'espagnol profitent également d'un bilinguisme dynamique et d'une politique plus ouverte aux langues autres que l'anglais, il n'en reste pas moins que ceux-ci font désormais partie d'une minorité parmi les minorités : celles qui ne possèdent pas de programme en langue première par rapport à celle qui possède un programme en langue première. C'est un des problèmes qui survient car la mise en place doit être réaliste avec les moyens qui peuvent être déployés.

5.2 Au niveau micro

5.2.1 Présentation et synthèse de l'article (Zavala, 2015)

Cet article vient du cadre de l'enseignement bilingue quéchua-espagnol (appelé enseignement bilingue interculturel) dans la région pauvre d'Apurímac dans les Andes péruviennes et il a été écrit par Virginia Zavala en 2015. L'article s'intitule "*It will emerge if they grow fond of it*": *Translinguaging and power in Quechua teaching*. Il se consacre à l'implémentation d'une politique linguistique mais à travers une analyse des interactions en classe d'une enseignante ; je me concentrerai ici sur le niveau micro. Une attention particulière est portée aux relations de pouvoir établies dans la classe et dans la communauté et qui a directement trait au bilinguisme. L'article commence par décrire le

contexte de cette étude: « l'utilisation de la langue quéchua a longtemps été associée avec une marginalisation politique et sociale, la pauvreté et de mauvais résultats scolaires »⁷² (16). Une statistique officielle citée dans l'article nous apprend que dans la région de l'étude, 71.5% des habitants parlent quéchua comme première langue et 28.1% parlent espagnol. Malgré ces statistiques et le fait que c'est un programme d'enseignement bilingue, le quéchua est en réalité enseigné dans des cours de langues à raison d'une ou deux heures hebdomadaires. Trois enseignant-e-s sont en charge de cet enseignement ; selon l'auteure, deux enseignants reproduisent les idéologies linguistiques en place ce qui mène à un bilinguisme soustractif (17).

L'étude présentée se concentre sur la troisième enseignante qui, elle, renverse la politique linguistique officielle et combat l'inégalité raciale présente dans ces écoles à travers des stratégies translanguaging. Zavala nous apprend aussi que dans ce contexte, l'éducation bilingue et le mouvement pour le quéchua sont dirigés par un groupe de personnes que la communauté appelle simplement « les experts du quéchua » et qui ont une vision normative de la langue et du bilingue comme deux monolingues. Ils promeuvent ensemble une vision puriste qui rejette les transferts, les emprunts et le code switching (17). À l'école, pratiquement tous les élèves viennent de familles où les parents parlent quéchua, mais les enfants n'ont en général, et ce sur un continuum, qu'une capacité de réception car les parents et grands-parents leur adressent la parole en espagnol. À ces élèves urbains (SS) s'ajoutent une minorité d'élèves provenant des milieux ruraux (QS) qui possèdent d'excellentes compétences en quéchua mais sont perçus comme « indigènes » et il existe un racisme à leur encontre de la part des autres élèves et des enseignant-e-s (18). Dans cette situation, on comprend que certain-e-s élèves issu-e-s de milieux ruraux décident de cacher leurs compétences en quéchua pour éviter des préjudices : « la croyance populaire est que si quelqu'un connaît l'espagnol il n'y a pas besoin de parler quéchua, et donc quand quelqu'un parle en quéchua il, ou elle, ne doit pas savoir assez l'espagnol pour avoir une conversation »⁷³ (18). La division entre les langues, une de prestige et l'autre rurale, est telle qu'en ville, lorsqu'une personne parle d'un « locuteur/-trice quéchua » il s'agit d'une personne qui ne connaît

72 « the use of the Quechua language has long been associated with social and political marginalization, economic poverty and low educational achievement » (Zavala, 2015 : 16)

73 « the entrenched and widespread belief is that when someone knows Spanish there is no need to speak in Quechua, and when someone speaks in Quechua he or she must not know enough Spanish to converse » (Zavala, 2015 : 18)

pas l'espagnol, non pas un-e des très nombreux/-ses bilingues. De ce fait, le/la locuteur/trice quéchua est socialement dévalué-e (18). L'enseignante qui utilise la méthode translanguaging, Silvia, est elle-même issue d'une famille où ses parents ne lui parlaient pas en quéchua mais elle a appris la langue avec sa grand-mère. Dans ce sens, elle dit pouvoir s'identifier avec l'expérience des élèves présent-e-s dans sa classe, car son expérience linguistique d'enfance ressemble à celle des élèves du groupe SS (20). Durant ses leçons, elle n'hésite pas à faire réfléchir ses apprenant-e-s sur les enjeux de pouvoir qui existent en rapport avec la langue dans la société péruvienne (21). Le but de Silvia, qui est également la citation dans le titre de l'article, est que les enfants « apprennent à apprécier » (*grow fond of*) la langue quéchua. C'est dans ce contexte que le translanguaging « est utilisé, non seulement pour apprendre la langue, mais aussi pour marquer une identité »⁷⁴ (Zavala, 2015 : 21) pour que dans sa classe chaque élève soit un membre légitime de la communauté des locuteurs/-trices de quéchua. Dans ses pratiques de classe, Silvia accepte les réponses en espagnol, mais à travers des stratégies de réparation, fait remarquer que le quéchua est la langue préférée ; de ce fait inversant la situation sociétale (21). L'auteure présente et analyse cinq extraits d'interaction en classe que pour des raisons d'espace je ne présenterai pas mais je résumerai l'analyse qu'en fait Zavala, puis je citerai un extrait. Dans les extraits Silvia utilise des allocations de parole, des encouragements, des répétitions, des chevauchements, la position et/ou la langue en s'adressant au groupe espagnol dominant (SS) ou quéchua dominant (QS). Par ces pratiques langagières, Silvia légitime certain-e-s élèves tout en valorisant les compétences partielles. Les élèves des zones rurales qui ont des meilleures compétences en quéchua sont valorisé-e-s par des allocations de parole qui de ce fait leur donne une voix qu'ils n'ont souvent pas en dehors de la classe, surtout face à des élèves des milieux urbains ; de l'autre côté, les élèves des milieux urbains voient leurs compétences partielles en quéchua valorisées, eux qui souvent prétendent ne pas le parler. L'auteure nous apprend que lorsque Silvia a débuté dans cette école, les élèves les plus capables en quéchua n'osaient pas prendre la parole. Le constat est que Silvia utilise le translanguaging comme stratégie pour négocier son identité de bilingue ainsi que celles de ses élèves. En utilisant les deux langues côte à côte et le mouvement entre les deux, elle augmente la participation, l'inclusion, la motivation et la compréhension de ses

74 « a translanguaging approach is used not only for language learning but also for identity performance » (Zavala, 2015 : 21)

élèves tout en créant un environnement sécurisant pour l'apprentissage dans le respect mutuel. Ses pratiques sont ancrées dans, et montrent une compréhension de la communauté environnante (24). Je reproduis ici un seul extrait, le second extrait dans l'article, parmi les cinq sélectionnés par Zavala. Il permet d'illustrer les principes mis en avant par l'auteure. Cette interaction se passe après que la classe a regardé une vidéo en quéchua à propos d'un conte. La traduction du contenu a été laissée en anglais, je n'ai traduit que les descriptions. Les conventions de transcription sont celles utilisées par Zavala⁷⁵ (22). Les segments en quéchua sont en police normale, les segments en espagnol sont en police soulignée et la traduction en anglais est en police italique :

Extrait

- 1 Teacher: rimakusqa, no? rimakusqa/*had spoken badly of him, right? had spoken badly of him*
- 2 Imatataq rimakusqa, qué hablaba su dueño?/*what did the owner say?, what did the owner say?*
(s'adresse au groupe locuteurs/-trices espagnol dominant (SS))
- 3 (une fille du groupe locuteurs/-trices quéchua dominant (QS) lève la main et l'enseignante la sélectionne)
- 4 Girl: Kay asnucha [qa (. . .)]/*this little donkey*
- 5 Teacher: [Fuerte fuerte!]/*louder louder!*
- 6 Girl: kay asnuchaqa machuyarunña (. . .)]/*this little donkey already got old*
- 7 Teacher: Allin, ima nisqa?/*good, what did he say?* (s'adresse à une autre fille)
- 8 Girl: Chay asnuchaqa [machuyarunña/*this little donkey already got old*

75 Zavala, 2015 : 22 note de bas de page 4 :

« . a *stopping, falling tone*

, continuing intonation

? rising inflection. It does not necessarily indicate a question.

- sharp cut-off of the prior word or sound

! speaker emphasis

: the speaker has stretched the preceding sound or letter. The more colons the greater the extent of the stretching

[] overlapping talk

(. . .) unclear fragment on the tape

() description about aspects of context

* Throughout the excerpts I have registered the group of students who participate or which the teacher addresses: Quechua speaking (QS) or Spanish speaking (SS). Although the group is heterogeneous and I am simplifying this heterogeneity with these rubrics, the teacher herself constructs a difference between these two groups: the one at her right (SS) with less proficiency in Quechua and the one at her left (QS), with high proficiency »

- 9 Teacher: [Allin, allinta nichkan/*good, she is saying it well*]
- 10 Girl: (. . .) machu [yarunña/*got old*]
- 11 Teacher: [yarunña, allin, huk asnutaña rantikusaq! /*old, good, I will buy another donkey!*]

Voilà ce que Zavala écrit concernant cet extrait en particulier :

En plus de légitimer l'utilisation du quéchua dans la classe, Silvia légitime les étudiant-e-s les plus compétent-e-s en quéchua qui n'ont en général pas la parole dans ces institutions urbaines. Cette action est parfois réalisée à travers des stratégies d'initiation-réparation qui demandent une réponse plus forte de la part de l'enfant. C'est également fait en encourageant l'enfant par des félicitations (s'adressant soit à l'enfant, soit à la classe). Silvia s'assure que ces étudiant-e-s sont entendu-e-s en utilisant des chevauchements lorsque les élèves répondent aux questions⁷⁶ (22)

L'enseignante crée des chevauchements comme stratégie coopérative pour transformer les relations inégales entre les langues et leurs locuteurs/-trices. L'extrait présenté ici montre une requête pour que l'étudiante qui parle à la ligne 8 s'exprime plus fort. Il y a aussi des encouragements tels qu'à la ligne 12 (*she's saying it well*). Dans tous les cas présentés, une chose devait être changée dans la situation d'énonciation pour que la personne qui parle continue et soit entendue. Toutes ces stratégies cherchent à placer les enfants venant des milieux ruraux comme détenteurs/-trices de réponses légitimes qui doivent être entendu-e-s. Un autre extrait, qui n'est pas présenté ici, montre également comment le bilinguisme et les compétences partielles d'un locuteur espagnol dominant s'exprimant en quéchua reçoivent des encouragements de Silvia qui s'assure de ne pas enregistrer une réponse venant d'un locuteur quéchua dominant à la place.

5.2.2 Commentaire de l'article (Zavala, 2015)

Cet article qui s'inscrit dans une politique linguistique à perspective de double monolinguisms montre que les pratiques de l'enseignante peuvent créer des changements et participer à légitimer toutes les pratiques et compétences bilingues. On s'aperçoit que la biographie langagière de l'enseignante rend saillant l'aspect marqueur identitaire de la langue qui influence ses pratiques de classe même au niveau micro.

76 « In addition to legitimizing Quechua language use in the classroom, Silvia legitimizes students with high proficiency in Quechua who usually do not have a voice in these urban institutions. This action is sometimes done through repair-initiation strategies that ask for a louder response from the child. It is also done by encouraging the child through a praise (either addressing the child or the audience). Through simultaneous talk while the students are trying to answer a question, Silvia makes sure that these students are heard » (Zavala, 2015 : 22)

C'est à travers son parcours de vie qu'elle a acquis une compétence spéciale d'enseignante plurilingue au sens de Narcy-Combes : « plus spécifiquement, l'enseignant-e nécessitera d'être attentif/-ve aux questions d'identité telles qu'elles sont mises en place à travers la langue dans une interaction plurilingue se situant dans un contexte ou une communauté spécifique »⁷⁷ (Narcy-Combes *et al.*, 2019 : 24). Rappelons également que, comme cité précédemment, c'est Zavala qui voit les enseignants comme des *policy makers*. Le problème tel qu'il est exposé dans ce contexte particulier, mais qui est présent dans d'autres contextes, est le lien entre langue parlée et identité : trop souvent l'idée reçue est que le/la locuteur/-trice quéchua ne sait pas l'espagnol. Or, les pratiques de classe micro de Silvia tendent à déconstruire ce mythe en valorisant les compétences quéchua des élèves issus des milieux urbains. On trouve par ce côté, le point de vue d'une pédagogie translanguaging qui voit la classe comme un lieu « de contextes socioculturels complexes où l'apprentissage est influencé et médié par un grand éventail d'influences : politiques, idéologiques, historiques, sociales et culturelles »⁷⁸ (Conteh, Copland et Creese dans Conteh et Meier, 2014 : 161) et qui « nécessite une exploration des relations des langues entre elles et à la société dans laquelle ces langues existent »⁷⁹ (Creese et Martin, 2003 : 151 cité par Conteh, Copland et Creese dans Conteh et Meier, 2014 : 161). Le choix de langue, que ce soit dans le contexte des interactions dans la ville ou dans la classe, représente une ressource pour la négociation d'identité(s) (Leppänen et Peuronen dans Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 390) ou des faits d'identité (*acts of identity* de Makoni et Pennycook dans Martin-Jones, Blackledge, Creese et 2012 : 441). Dans une analyse basée sur les fonctions discursives des marques transcodiques, il s'agit de la fonction identification « de l'appartenance ou non des interlocuteurs à un/e même communauté/groupe » (figure 3 Fonctions des marques transcodiques basée sur Lüdi et Py, 2003 : 152 dans Steffen, 2013 : 69).

77 « more specifically, the teacher will need to be sensitive to issues of identity as enacted through language in a multilingual interaction within a specific community or context of speaking » (Narcy-Combes *et al.*, 2019 : 24)

78 « complex sociocultural contexts where learning is shaped and mediated by a wide and diffuse range of influences: political, ideological, historical, social and cultural » (Conteh, Copland et Creese dans Conteh et Meier, 2014 : 161)

79 « requires an exploration of the relationship of languages to each other and to the society in which these languages exist » (Creese et Martin, 2003 : 151 cité par Conteh, Copland et Creese dans Conteh et Meier, 2014 : 161)

Revenons sur l'extrait présenté ci-dessus : les répétitions de la ligne 1 (*rimakusqa*) et de la ligne 2 (*what did the owner say* en quéchua et espagnol) sont des indices de la conscience de l'enseignante du marqueur identitaire dans le choix de la langue. La première répétition est en quéchua mais le question-tag *no* en espagnol est intégré pour indiquer soit que l'enseignante effectue une pré-allocation pour les étudiant-e-s SS, soit parce que la langue des relations interpersonnelles est l'espagnol ; dans les deux cas, les élèves sont invité-e-s à répondre dans le code de leur choix puisque le quéchua est préféré mais jouxte l'espagnol dans le discours modèle de l'enseignante. À la deuxième ligne, ce qui pourrait être considéré comme une alternance de répétition avec traduction de la question, est dans ce contexte une ouverture à l'espagnol comme langue valide de réponse envers le groupe d'élèves SS. Les répétitions de la ligne 1, la reprise toujours en quéchua à la ligne 2 et ensuite la traduction à la ligne 2 montre un processus du quéchua comme langue de réponse vers un mode bilingue et les questions se tournent de plus en plus vers les SS. Silvia facilite de ce fait les réponses en quéchua par des élèves développant cette langue. Cependant, comme le montre l'extrait, les QS ont toujours un accès à la parole, ce qu'une élève QS démontre en effectuant une pré-sélection qui est accordée par l'enseignante. Cette légitimité est renforcée lorsque Silvia lui demande de parler plus fort à la ligne 5, une demande qui, par le choix de la langue espagnole, montre qu'elle s'adresse autant, si ce n'est plus, au groupe de SS qui doit se montrer attentif à l'élève QS qui parle ; il s'agit ici de renverser des rapports de force présents dans le contexte social. De plus cette exclamation de l'enseignante est une position d'autorité officielle qui est une place réservée à l'espagnol. Il est possible d'y voir ici les traces d'une double énonciation d'autorité et identitaire.

Les encouragements de l'enseignante aux lignes 7, 9 et 11 sont réalisées en quéchua (*allin*), un terme que même les élèves moins compétent-e-s dans cette langue parviennent à comprendre de par sa répétition. Le translanguaging a ici un côté socio-émotionnel, en complimentant des élèves en quéchua, l'enseignante crée un rapport à la langue quéchua proche des émotions et non pas de rapports de force dans la communauté. Lorsque l'enseignante, en 7, demande à une autre élève de répéter, elle facilite l'accès à la langue quéchua en ouvrant un slot dont le contenu est déjà fourni dans l'interaction qui précède (6 et 8), il n'est pas précisé si l'élève hétéro-sélectionnée en 7 fait partie du groupe QS ou SS. Les chevauchements initiés par l'enseignante en 9

et 11 sont tous deux des encouragements en quéchua, mais le contexte linguistique de la classe rend toujours ces interventions, comme en 5, bifocalisées. En effet, lorsque l'enseignante applaudit un effort en quéchua elle s'adresse en même temps à la compétence linguistique en production du locuteur, la compétence en réception de l'audience (possible d'y voir une sorte de *foreigner-talk*) et elle renforce la voix quéchua qui historiquement n'était pas entendue. La dernière ligne de l'extrait, numéro 11, introduit du matériel lexical ce qui replace l'attention sur les contenus après l'échange qui jouait un rôle principalement identitaire.

Dans l'ensemble, cet extrait montre un translanguaging dirigé par l'enseignante (*teacher-directed translanguaging*) dont l'indice de contextualisation est majoritairement identitaire, ou *participant-related* (Auer cité par Gajo, 2014 : 156-7), pour normaliser l'intervention en quéchua tout en gardant le groupe SS intéressé par le contenu et les connaissances linguistiques. Si ce translanguaging se situe dans un programme planifié de l'enseignante, il trouve cependant sa réalisation au niveau micro comme c'est le cas dans l'extrait analysé. Ici le translanguaging représente « un acte politique, qui transforme les subjectivités, identités et idéologies, et peut contribuer à changer l'ordre sociopolitique »⁸⁰ (Mazzaferro reprenant García et Li Wei, 2014 : 137 dans Mazzaferro, 2018 : 5). Ces interactions ne constituent pas une articulation des contenus uniquement au niveau méso, mais elles entrent dans une relation dynamique. Elles agissent au niveau micro dans les politiques d'allocation de la parole en classe, et elles jouent de plus un rôle au niveau macro dans l'implémentation de la politique d'éducation bilingue⁸¹, ce qui rejoint la conclusion de Zavala : « puisque les choix de langue et les pratiques discursives reproduisent des idéologies, observer la communication interpersonnelle au niveau quotidien est important pour comprendre les processus politiques au niveau politique »⁸² (Zavala, 2015 : 24).

80 « TL represents a political act, which transforms subjectivities, identities and ideologies, and may contribute to change the socio-political order » (Mazzaferro reprenant García et Li Wei, 2014 : 137 dans Mazzaferro, 2018 : 5)

81 Gajo (2014 : 163) voit dans l'absence de balisage une stratégie plus méso qu'institutionnelle au niveau macro. L'extrait 2 choisi ici ne présente pas de balisage mais il est présent dans deux autres extraits présentés par Zavala. De plus, l'enseignante utilise l'espagnol (« *En runasimi, cómo diríamos?* ») pour la question demandant la traduction en quéchua, tout en nommant la langue quéchua en quéchua (*runasimi* – possible qu'il s'agisse d'un emprunt mais cela joue néanmoins un rôle dans la fonction identitaire)

82 « Since language choices and discourse practices reproduce ideologies, observing interpersonal communication at the everyday level is important for understanding macro level political processes » (Zavala, 2015 : 24)

Finally, this article could have presented the practices of this teacher without qualifying them as translanguaging, but it is through the use of translanguaging that the author manages to reach the lowest level of alternance with the highest one by analyzing the political scope of an act at the lowest level. Particularly because the macro level, which is the vision of the « experts of Quechua », goes against the social and identity will of the teacher. It shows a pedagogy *bottom-up* with the teacher at the center of all articulation. What stands out is a fluidity between the levels of alternance, which cannot be clearly delimited. Moreover, this article reflects the fluidity between languages that call into question the named languages as we have already seen. The context of this article shows that named languages have power relations that speakers invest in through the identities they construct. By valuing the speakers of Quechua through the QS students of rural areas and the partial competencies in Quechua of SS students of urban areas, one avoids falling into a survalorization and delimitation of boundaries between languages that would only counter a hegemony of Spanish by strengthening the link between the Quechua language and the Quechua identity. It is this that seems to favor the « experts of Quechua » with a normative ideology aimed at a subtractive bilingualism that translates into facts through inequalities. By avoiding these pitfalls one finds the implementation of what makes translanguaging valuable at more than one level, but difficult because it does not conform to the boundaries, whether between languages or between levels of alternance. Silvia favors a bilingual identity. I will conclude the review of this article with this citation that points to the distinction between identity representations on language and bilingual practices :

Si les langues sont inventées, et les langues et identités sont des constructions sociales, nous devons néanmoins tenir compte du fait que certains locuteurs/-trices, au moins de temps à autre, ont des croyances passionnées sur l'importance et la signification de la langue quant à leur sens d'identité (Blackledge et Creese 2010) [. . .] Bien que ce soit certainement une grosse simplification de traiter certaines langues de 'symboles' ou 'porteurs d'identité', nous sommes obligés de prendre en compte ce que les gens croient à propos des langues, d'écouter la façon dont ils utilisent leurs ressources linguistiques disponibles et de considérer les effets de leurs usages langagiers – même si nous croyons que ces 'langues' sont des inventions⁸³ (Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 10)

83 « If languages are invented, and languages and identities are socially constructed, we nevertheless need to account for the fact that at least some language users, at least some of the time, hold

L'intérêt de cet article est un contexte où les langues nommées ont un rôle identitaire réel. Le translanguaging qui dans sa vision théorique rejette les langues nommées trouve ici un terrain pratique pour créer des changements sociaux qui sont également le but d'une posture translanguaging. La classe est propice au changement car tout est en articulation.

5.3 Au niveau méso

5.3.1 Présentation et synthèse de l'étude (Ebe et Chapman-Santiago dans García et Kleyn, 2016)

Le chapitre choisi pour illustrer le niveau méso de l'alternance apparaît dans *Translanguaging with Multilingual Students: Learning From Classroom Moments* qui est un ouvrage collectif composé d'études de terrain suivies de chapitres concernant l'analyse et les implications retenues à la suite de ces études de cas. Ce livre a été édité par Ofelia García et Tatyana Kleyn en 2016. Ce chapitre est rédigé par la chercheuse Ann E. Ebe, qui fait partie du projet CUNY-NYSIEB déjà mentionné, et Charene Chapman-Santiago qui est enseignante à New York et dont les pratiques ont déjà auparavant été filmées et utilisées pour son intégration des pratiques translanguaging (228, 231-2). Ce chapitre s'intitule *Student Voices Shining Through: Exploring Translanguaging as a Literary Device* et s'intéresse au travail d'élèves de 13-14 ans qui lisent un roman appelé *Inside Out and Back Again* (Lai, 2011). Ce roman en anglais est l'histoire d'une jeune vietnamienne qui quitte son pays d'origine pour aller vivre aux États-Unis. Ebe fait remarquer que ce roman reflète la situation d'étudiants migrants dans la classe ; de plus, il contient de nombreux mots en vietnamien ce qui va faciliter une approche translanguaging. 18 des 21 élèves sont désigné-e-s comme « apprenant-e d'anglais » avec les langues à domiciles que sont l'arabe, le bengali, le français, le peul, le créole haïtien et l'espagnol. Certains des élèves qui notent peul ou créole haïtien comme langue de la maison, mentionnent également le français. Il faut remarquer, en rapport avec le roman, que ni l'enseignante ni aucun élève ne lisent le vietnamien. L'enseignement est désigné comme *English Language Arts (ELA)* ce qui en pratique se traduit souvent par un focus sur la lecture d'œuvres littéraires et sur l'écriture. Le

passionate beliefs about the importance and significance of a particular language to their sense of 'identity' (Blackledge and Creese 2010) [. . .] Although it is certainly an oversimplification to treat certain languages as 'symbols' or 'carriers' of 'identity', we are obliged to take account of what people believe about their languages, to listen to how they make use of their available linguistic resources and to consider the effects of their language use – even where we believe these 'languages' to be inventions » (Martin-Jones, Blackledge et Creese, 2012 : 10)

curriculum est uniquement en anglais, cependant cette enseignante laisse les apprenant-e-s utiliser d'autres langues durant leur travail (57-9). Le chapitre contient également une analyse des pratiques littéraires des auteur-e-s bilingues ainsi que des bénéfices de leur utilisation dans des classes d'apprenant-e-s (60-2), il est cependant au delà des visées de ce travail d'entrer dans le détail, je retiendrai que les auteures interprètent le code-switching dans le roman et poème en question comme du translanguaging.

La leçon, extraite du curriculum officiel, demande aux apprenant-e-s de réfléchir à l'utilisation de certains mots en vietnamien par l'auteure du poème et comment elle s'y prend pour rendre ces mots compréhensibles (62). Les élèves sont réparti-e-s en petits groupes, en réunissant autant que possible les élèves d'une même langue première. Les questions sont proposées aux élèves dans plusieurs langues, ajoutant que l'enseignante a utilisé un traducteur en ligne pour arriver à ses fins. À la suite de l'exercice, trois étudiants partagent leur réponse avec la classe ; selon eux, Lai a utilisé des mots en vietnamien pour exprimer ses sentiments, partager sa culture et montrer sa langue. De plus, des étudiant-e-s disent que le contexte leur a permis de comprendre les mots en vietnamien (62-4). La leçon continue avec une discussion sur la forme, un poème en vers libres, et la lecture du poème dans le but de préparer les étudiant-e-s à écrire eux-même un poème. Le contenu du poème étant le nouvel an (Tết au Vietnam), l'enseignante et les élèves partagent par oral les différentes traditions qu'ils/elles associent ou célèbrent dans leurs familles en cette occasion. Une élève demande à s'exprimer en espagnol ce qu'elle fait avec l'accord de l'enseignante, puis un camarade traduit pour le reste de la classe (65-6). Les activités conjointes de l'analyse du translanguaging de Lai et de la discussion interculturelle vont permettre aux élèves de créer leur propre poème en utilisant des mots clés dans leur première langue. Après un moment de travail, ils partagent leurs poèmes et l'enseignante leur demande, si possible, de discuter le soir même de leurs poèmes avec leurs familles pour que les familles proposent des corrections sur le vocabulaire dans la langue de la famille ou des remarques concernant le contenu culturel. Finalement les auteures demandent aux élèves de répondre à deux questions par écrit sur leur ressenti quand à l'utilisation de deux langues dans la classe (69).

Les auteures utilisent la métaphore du translanguaging comme échafaudage (*scaffold*) qui permet à des élèves apprenant l'anglais de suivre un curriculum pour des

anglophones natifs. De plus, elles instaurent le translanguaging comme norme discursive lors des discussions en groupe. Un des soucis initiaux de madame Chapman-Santiago était le fait que le translanguaging représenterait beaucoup de travail et qu'il consisterait principalement à fournir des traductions pour les élèves (72). Cependant, dans les faits, il se trouve que le translanguaging n'est pas uniquement du ressort de l'enseignant-e car il se situe dans les interactions élève-élève, enseignant-élève, élève-classe ou élève-enseignant, et enfin élève à soi-même. La plupart des élèves ont répondu aux questions par écrit en anglais. L'exercice qui était traduit dans les langues des élèves a encouragé les discussions de groupe à utiliser les ressources langagières dans leur ensemble. Ces discussions ont permis aux apprenant-e-s d'écrire leur réponse en anglais, pour d'autres, cela a encouragé une réponse dans une autre langue ou en mode bilingue. Le roman utilisé fournit un exemple supplémentaire de pratiques bilingues comme pratiques littéraires légitimes : 17 des 21 élèves ont utilisé l'anglais et une autre langue dans leur poème, une élève a écrit entièrement en espagnol, et trois autres entièrement en anglais (74). Un élève ayant utilisé une translittération en alphabet latin le premier jour, a ensuite utilisé l'alphabet arabe pour certains mots, à la suite de la consultation avec sa famille. Les élèves anglophones natifs ont quant à eux partagés leurs traditions concernant le nouvel an, par exemple à la Jamaïque. L'exercice a également permis aux familles de participer et de voir leurs pratiques langagières valorisées (74).

Les auteures se sont ensuite entretenues avec un groupe de six élèves de la classe afin de recueillir les impressions des élèves et de leurs familles sur le poème. L'intérêt de cette recherche, pour les auteures, réside en partie dans le fait qu'il s'agit d'une enseignante monolingue avec une classe totalisant six langues premières différentes, l'enseignante, lors d'une entrevue après la leçon, se veut rassurante : « n'importe quel-le enseignant-e peut le faire... les enseignant-e-s n'ont pas besoin de connaître les langues premières des étudiants pour utiliser le translanguaging en classe »⁸⁴ (76). L'enseignant-e n'a pas besoin d'être bilingue, il ou elle doit être un-e co-apprenant-e⁸⁵ (*co-learner*) qui découvre, et apprend des autres étudiant-e-s ce qui renforce les savoirs des apprenant-e-s. L'analyse des réponses des étudiant-e-s établit que tous, sauf un, ont un ressenti positif de l'utilisation de plusieurs langues dans la classe : « confortable » et « fier /

84 « any teacher can do this . . . Teachers do not need to know their students' home languages in order to engage the class in translanguaging » (Ebe et Chapman-Santiago dans García et Kleyn, 2016 : 76)

85 Je reviens sur cette notion de co-apprenant-e dans le chapitre 6.

fière » sont des adjectifs souvent cités. Ils/Elles ajoutent également que le translanguaging de la classe est bénéfique à leur apprentissage, y compris les anglophones natifs/-ves (77). L'élève qui a jugé que l'expérience n'était pas positive a exprimé qu'il se sentait frustré car ses connaissances en espagnol n'étaient pas à la hauteur. Ceci montre qu'il faut tenir compte des compétences partielles et ne pas attendre qu'un-e élève produise nécessairement dans sa « langue première ». Les auteures suggèrent qu'un remède à cela pourrait être l'écriture en paires bilingues. En conclusion, elles pensent qu'utiliser le translanguaging comme outil littéraire est une bonne façon de voir les élèves s'investir et pour l'enseignant-e de commencer à explorer un environnement translanguaging dans la classe. Le chapitre se termine par un récit de l'enseignante qui rapporte que son parcours a débuté lorsqu'elle s'est retrouvée démunie face à une classe d'apprenant-e-s venant de tous les horizons. Son parcours de vie l'a favorisée à réfléchir pour aider ses élèves. Après avoir entendu parler du translanguaging (lors d'une présentation faite par le centre CUNY-NYSIEB), elle a commencé à ouvrir sa classe à plus de contacts de langues ainsi qu'à permettre l'utilisation de dictionnaires électroniques. Son expérience est positive et elle encourage d'autres enseignant-e-s à en faire de même, car, selon elle, c'est à la portée de tous.

5.3.2 Commentaire du chapitre (Ebe et Chapman-Santiago dans García et Kleyn, 2016)

Ce chapitre considère le translanguaging comme porte d'entrée, ou comme un échafaudage pour amener des classes hétérogènes constituées en grande majorité d'apprenant-e-s de la langue à suivre le même curriculum que les élèves natifs/-ves pour qui est pensé le programme. On s'aperçoit que ce qui se passe est une application *top-down* d'une politique macro est que c'est à l'enseignant-e d'adapter au niveau méso. Cette adaptation est ici faite par le translanguaging. Une première remarque qui peut être faite est que ce point du curriculum, bien que pour un public monolingue, est un sujet et une matière idéale à une adaptation pour une classe d'apprenant-e-s et de migrant-e-s puisque le roman est lui-même centré autour de l'interculturalité et représente une auteure plurilingue, ce que Canagarajah appelle des auteur-e-s experts plurilingues (*expert multilingual writers*) (Canagarajah, 2011 : 415) qui sont d'excellents modèles pour des classes d'apprenant-e-s. Leur utilisation favorise le translanguaging, ou le *codemeshing* dans la terminologie de Canagarajah. Cependant, ce

dernier rappelle aussi que ce sont les pratiques de l'enseignant-e qui offrent un modèle aux apprenant-e-s (ibid., 416) mais dans le cas du chapitre en question, nous avons vu que madame Chapman-Santiago est « monolingue »⁸⁶ cependant elle mobilise les ressources à sa disposition comme par exemple les traducteurs en ligne afin de montrer la cohabitation des langues dans l'espace de sa classe. C'est à mon avis une des leçons importantes de ce chapitre que de voir l'enseignante parvenir à adapter le curriculum à la diversité linguistique de sa classe. Ceci est possible, en partie grâce à la création d'un espace de translanguaging (*translanguaging space* de Li Wei, 2011), qui ouvre non seulement la diversité des langues mais comme les élèves sont compétent-e-s à différents niveaux dans différentes langues, ils/elles obtiennent un statut supérieur qui valorise et encourage les interactions étudiant-étudiant qui sont une source d'apprentissage. Cet espace est aussi appelé mode, par exemple mode plurilingue d'interaction (Gajo dans Conteh et Meier, 2014 : 124) ou mode plurilingue total (Gajo et Berthoud, 2018 : 863). C'est aussi ce que recommande García et Li Wei quand ils notent que le translanguaging ne doit pas se limiter au *scaffold*, à l'échafaudage pour les apprenant-e-s, mais qu'il doit aussi faire partie de leur « régime méta-discursif » (García, 2011 dans García et Li Wei, 2014 : 65). Il semble que ce modèle soit établi dans la classe de madame Chapman-Santiago car non seulement une élève s'exprime dans un mode monolingue espagnol, d'autres lisent en bengali (un seul locuteur dans la classe) et français avant de lire la traduction en anglais, mais surtout il est fait mention du mode translanguaging au niveau « étudiant-e à soi-même » : « l'écriture dans les journaux impliquait des interactions translanguaging étudiant-e à soi-même pendant que les élèves capturaient les idées dont ils/elles avaient discuté de façon bilingue et les écrivaient en anglais »⁸⁷ (73).

La consigne des exercices de rédaction de poème avait la mention : « Vous pouvez également utiliser votre langue première comme vous le souhaitez. Vous pouvez utiliser *Google Translate* si nécessaire »⁸⁸ (dans l'article figure 3.2 : 67-8) ; celle-ci est en

86 Sans entrer dans le débat sur l'existence de monolingues de nos jours (voir Kramsch 1998 : 79-80 citée par Scott dans Cook et Li Wei, 2016 : 447), l'utilisation des guillemets est faite car l'enseignante dit qu'elle a appris des mots dans certaines langues des élèves, elle n'est donc pas stricto sensu monolingue. Voir aussi la table 3.

87 « Creating the journal entries involved student-to-self translanguaging interaction as students took ideas they had discussed bilingually and wrote them in English » (Ebe et Chapman-Santiago dans García et Kleyn, 2016 : 73)

88 « Also, you may use as much of your home language as desired. You may use Google Translate where necessary » (Ebe et Chapman-Santiago dans García et Kleyn, 2016 : Fig. 3.2, 67-8)

anglais mais la figure présentée (dans l'article figure 3.1 : 63) montre que les consignes d'exercices sont parfois traduites dans toutes les langues. En revanche, il est peut-être dommage que le modèle de poème (distribué en classe, pas celui de l'écrivain), un modèle à trous que l'apprenant-e devait compléter, soit uniquement en anglais. En effet, le but étant de favoriser l'alternance, en fournissant un modèle monolingue il y a peut-être un effet contradictoire. Les élèves qui sont anglophones natifs/-ves ont également répondu positivement à la leçon, alors que l'élève qui s'en est plaint montre qu'avoir des attentes que l'élève va vouloir utiliser des mots de sa langue première peut créer une pression et insécurité linguistique si la langue première n'est pas développée à ce niveau. Cet exemple rappelle qu'il ne faut pas forcer un individu à fonctionner sur le mode plurilingue, pas plus qu'il ne faut forcer un mode monolingue qui a longtemps été la norme, mais que le choix entre ces modèles existe et qu'il est à portée de l'élève.

Les activités sont liées l'une à l'autre par l'approche linguistique, puis culturelle avant la discussion et création littéraire elle-même linguistique et culturelle ce qui montre l'existence d'un programme construit avec l'alternance. Ce chapitre n'approche pas le niveau méso telle qu'une alternance métalinguistique pour enrichir les contenus (voir par exemple pour l'enseignement bilingue en immersion-réciproque Steffen et Borel, 2011), mais il croise les différentes langues, valorise les compétences et de ce fait encourage la flexibilité cognitive pour entraîner la défamiliarisation (Duverger, 2009 : 99). Nous verrons, dans le tableau 3, que c'est parce qu'il s'agit de deux types de classes distinctes. Le chapitre aborde des classes hétérogènes et une enseignante monolingue bienveillante qui cherche à encourager la participation ; ces deux données constituent une réalité pour beaucoup d'enseignant-e-s du XXIème siècle. Si on voit ici que ce niveau méso diffère notamment de celui de classes bilingues homogènes avec enseignant-e bilingue équilibré-e qui utilise les contrastes pour approfondir les contenus, on a un niveau méso qui doit articuler des curriculums pour natifs/-ves et des classes super-diverses. Nous voyons un cas où cette transposition est fonctionnelle et offre des pistes d'adaptations aux enseignant-e-s. Il faut plus d'études de ce genre car comme nous l'avons vu, la leçon de travail, un roman issu de et au sujet de la migration, était idéale pour une classe hétérogène incluant des migrant-e-s.

C'est qu'en effet, le translanguaging imaginé et mis en pratique par Williams est un type spécial de méso-alternance de l'input et l'output, le translanguaging de García et Li

Wei se veut en revanche adaptable à tous les contextes, mais dans la littérature celui-ci se trouve souvent concentré sur la minorité hispanophone aux États-Unis chez García et les cours de langue d'origine pour la communauté chinoise en Grande-Bretagne chez Li Wei. C'est pourquoi il est nécessaire d'élargir les contextes, tout particulièrement des classes hétérogènes. Ce chapitre participe à de nouvelles perspectives, car, comme l'explique Angela Creese « nous devons aller au-delà du contexte de l'éducation dans les environnements anglophones pour mieux comprendre les potentialités et écueils du translanguaging en tant que théorie et dans les pratiques »⁸⁹ (Creese dans Paulsrud, *et al.*, 2017 : 1 ; voir aussi García, Lin et May, 2017). Le chapitre analysé ici montre une approche du niveau méso par la création d'un espace de pratiques translanguaging qui est révélatrice pour les classes plurilingues.

89 « we need to move beyond the context of English-dominant education environments to better understand the potentials and pitfalls of translanguaging in terms of both theory and practice » (Creese dans Paulsrud, *et al.*, 2017 : 1)

6. La place de l'enseignant-e dans la classe translanguaging

L'analyse parcourue à travers les niveaux de l'alternance et ses déclinaisons pour une approche translanguaging nous montre la place essentielle qu'occupe l'enseignant-e. Si la classe est vue comme un espace et une « communauté de pratiques » (Lave et Wenger, 1991) c'est à lui ou à elle qu'incombe le rôle de mettre en place ces pratiques et de les définir. Alors que Duverger nous disait que l'alternance, à n'importe quel niveau, ne pouvait être « pratiquée que par des enseignants qui sont de bons bilingues » (Duverger, 2009 : 100), les recherches dans le domaine du plurilinguisme s'efforce désormais de montrer des exemples d'enseignant-e-s qui ne parlent pas la, ou les langue(s) de leurs élèves mais permettent à toutes les ressources d'entrer dans l'espace de classe, comme nous l'avons vu dans le chapitre de Ebe avec l'enseignante Chapman-Santiago (Ebe et Chapman-Santiago dans García et Kleyn, 2016). C'est une conséquence directe de la diversité croissante dans les classes que Baker en 2001 décrivait comme un fait à New York, Toronto et Londres (Baker, 2001 : 283) mais qui de nos jours est vrai dans la plupart des villes d'Europe, d'Afrique, d'Amérique du Nord et de plus en plus dans d'autres contextes également.

La justice sociale souvent présentée comme émergeant de par des pratiques translanguaging trouve sa source dans les travaux de Paulo Freire qui, en 1968 déjà, voyait l'enseignement comme un dialogue où chacun s'épanouit et concevait les étudiant-e-s non pas comme des auditeurs/-trices mais des co-investigateurs/-trices critiques (Freire, 2005 [1968] : 80-1). Revenons tout d'abord sur le principe de co-construction du savoir, comme le propose Gibbons en 2000 (voir aussi Vygotsky, 1986 [1934]), les enseignant-e-s et les apprenant-e-s sont tous les deux agents des processus d'apprentissages (Gibbons cité par Conteh et Meier, 2014 : 8). Pour Moore et Simon, la co-construction du savoir se passe lorsque l'enseignant-e accepte de « reconsidérer les frontières de son propre territoire, et accepte de co-construire avec l'apprenant les rapports entre systèmes, normes et tâches qui soutiennent l'apprentissage » (Moore et Simon, 2002 : 13). Cette co-construction du savoir va chambouler le rôle de l'enseignant-e comme traditionnel-le détenteur/-trice du savoir et mettre en place un nouveau type de contrat didactique. Li Wei propose le terme de *co-learner* que je traduirai en co-apprenant-e⁹⁰ (Li Wei dans May, 2014). Avant cela, d'autres ont décrit

⁹⁰ Causa suggère « la mise en place d'une forme de co-apprentissage » (dans Causa et Stratilaki-Klein, 2019 : 133)

des changements similaires : Cicurel voit l'enseignant-e comme médiateur/-trice (Cicurel, 2002), pour Baker c'est un-e facilitateur/-trice (Baker, 2001), ce/-tte dernier/-ère se retrouve chez García et Sylvan (dans Conteh et Meier, 2014 : 148) ; alors que pour d'autres auteur-e-s, il s'agit de voir l'enseignant-e comme un modèle de translanguaging (Rowe, 2018), modèle de codemeshing (Canagarajah, 2011), ou encore l'enseignant-e comme « pont linguistique et/ou culturel entre l'école et la maison » (Young dans Conteh et Meier, 2014 : 106). Toute cette terminologie pointe vers les rôles changeants des enseignant-e-s (Choi et Ollerhead, 2018).

Dans leur ouvrage clé sur le translanguaging, García et Li Wei considèrent les deux facettes de l'enseignant-e comme facilitateur/-trice (García et Li Wei, 2014 : 93) et co-apprenant-e (ibid., 112). Ils rappellent d'abord qu'il n'est pas nécessaire d'être bilingue pour mettre en place une pédagogie translanguaging, ce qui est requis est que l'enseignant-e abandonne, ou partage, son rôle d'autorité dans la classe (ibid., 93). C'est ce qui par la suite permet aux étudiant-e-s et aux enseignant-e-s de co-apprendre par la remise en question des codes culturels relatifs à l'apprentissage. Par là, il est entendu, comme le soutient Brantmeier, cité par García et Li Wei, que co-apprendre remet en question les rôles d'autorité, les rôles de dominants et de subordonnés qui existent dans l'environnement scolaire et les relations de pouvoirs dans le monde en général. Le but étant de créer une communauté de pratique plus authentique et de diriger les acteurs vers un engagement participatif et dynamique dans la construction du savoir⁹¹ (Brantmeier cité par García et Li Wei, 2014 : 112). Lorsque ces pratiques remettent en question les rôles traditionnels de distribution du savoir et de l'autorité dans la classe, on devine que les pratiques langagières de tous les actants se trouvent valorisées. Le rôle d'expert-e n'est plus dévolu uniquement à l'enseignant-e alors, comme le précisent Lave et Wenger dans leur ouvrage sur la communauté de pratique, chacun peut graduellement devenir « participant périphérique légitime » puis de plus en plus central et éventuellement être « expert » (Lave et Wenger, 1991 cité dans Pallotti, 2002 : 4). On trouve aussi ici un phénomène de savoir « en creux » (Moore et Simon, 2002 : 13), c'est-à-dire que là où le savoir de l'enseignant-e fait défaut, par exemple dans une langue

91 « '[co-learning] challenges the traditional authoritative, dominant and subordinate role sets in schooling environments and the unequal power relationships in wider spheres of our world'. It empowers the learner, and 'builds a more genuine community of practice'. It moves the teacher and the learner toward a more 'dynamic and participatory engagement' in knowledge construction » (Brantmeier cité par García et Li Wei, 2014 : 112)

où un-e apprenant-e a des connaissances, ce savoir de l'apprenant-e peut venir combler un creux. L'inverse est naturellement toujours présent en parallèle comme dans le schéma classique de l'enseignant-e détenteur/-trice de savoir. En acceptant et utilisant ce creux dans la distribution des savoirs, tous les savoirs sont valorisés et dans les cas où le creux ne peut être complété ni par l'enseignant-e ni par l'étudiant-e, ce phénomène va faciliter la relation entre la maison et l'école (voir Young dans Conteh et Meier, 2014 : 106) en valorisant le savoir des familles et communautés qui ont des connaissances pouvant co-construire ou co-remplir ce creux.

Alors que la peur de ne pas connaître la langue rend souvent les enseignant-e-s démuni-e-s face aux langues autres que les langues de l'instruction, les auteur-e-s cité-e-s développent que, au contraire, le savoir ne manque pas : il est présent dans la classe pourvu que l'enseignant-e permette son utilisation et son partage. Par exemple, Makalela explique ses pratiques dans le contexte universitaire sud-africain : « En tant qu'instructeur plurilingue, il n'était pas nécessaire que je maîtrise toutes les langues apportées en classe par mes étudiant-e-s. J'avais besoin, en revanche, de permettre aux étudiant-e-s d'explorer leurs idées à travers les ressources linguistiques qu'ils/elles possédaient »⁹² (Makalela dans Mazak et Carroll, 2017 : 18). Beaucoup d'enseignant-e-s expriment la peur qu'une pédagogie translanguaging augmente en même temps la préparation et les imprévus, mais en valorisant les autres langues il y a naturellement plus d'expert-e-s dans la classe et donc les interactions élève-élève augmentent, ce qui est une tâche que l'enseignant-e n'a pas à entreprendre lui/elle-même (un principe déjà relevé dans le chapitre de Ebe et Chapman-Santiago). Rowe qui effectue une revue de la littérature identifie six principes pour la conception et la mise en place d'activités qui supportent l'apprentissage de la langue et littératie des bilingues émergent-e-s : « valoriser les langues et cultures des étudiant-e-s, offrir des modèles de translanguaging, offrir des opportunités authentiques pour la communication plurilingue, encourager la traduction à double sens, la composition de textes bilingues et rapprocher les étudiant-e-s des publics bilingues ou plurilingues »⁹³ (Rowe, 2018 : 31). Pour valoriser les langues et cultures, les enseignant-e-s peuvent montrer un intérêt dans

92 « As a multilingual instructor, it was not necessary that I had to master all the languages brought to class by my students. I needed, instead, to enable the students to explore their ideas through the linguistic resources they possessed » (Makalela dans Mazak et Carroll, 2017 : 18)

93 « valuing students' languages and cultures, modeling translanguaging, providing authentic opportunities for multilingual communication, inviting two-way translation, composing dual-language texts, and connecting students with bilingual or multilingual audiences » (Rowe, 2018 : 31)

les langues et cultures des apprenant-e-s, ce qui place ces derniers/-ères en position d'expert-e-s et l'enseignant-e en position d'apprenant-e (ibid., 32). Il est possible et souhaitable d'utiliser des modèles, comme des « écrivain-e-s expert-e-s plurilingues » déjà évoqué-e-s, et qui sont des auteur-e-s publié-e-s qui mélangent les codes. Ce modèle est au centre des niveaux d'alternance : les valeurs de l'enseignant-e sont le premier moyen de s'accommoder des politiques linguistiques institutionnelles, et ce, pour tous les contextes⁹⁴ (Canagarajah, 2011 : 416). Toutes les activités proposées par Rowe ci-dessus sont disponibles à des enseignant-e-s monolingues, même si ils/elles le font à travers l'utilisation de mots appris des étudiant-e-s eux/elles-mêmes (Rowe, 2018 : 32). Il existe un mode plurilingue possible et disponible pour l'enseignant-e qui est la « pratique translanguaging réceptive »⁹⁵ (Hanford, Barford, Schwartz dans Mazak et Carroll, 2017 : 37). Les auteurs le qualifient de « mode par défaut » dans des départements de langue étrangère au niveau de l'éducation universitaire (dans ce cas c'est l'allemand au Danemark). Il s'agit d'un mode où chaque locuteur/-trice utilise sa langue forte en production et comprend l'autre langue en réception ; ce mode est bien connu de certaines communautés linguistiques en contact particulièrement en Suisse, par exemple au niveau de la politique fédérale.

Un autre outil indispensable est le travail de groupe que Collins et Cioè-Peña (dans García et Kleyn, 2016) évoquent dans une classe qui utilise le translanguaging :

une préoccupation des enseignant-e-s en rapport avec le travail de groupe c'est que les étudiant-e-s ne vont pas fournir un effort complet ou ne pas s'adonner à la tâche. C'est tout particulièrement une préoccupation quand les étudiant-e-s utilisent leur langue première et que l'enseignant-e peut ne pas les comprendre⁹⁶ (Collins et Cioè-Peña dans García et Kleyn, 2016 : 135)

Mais selon eux, cette peur est infondée car, en se basant sur l'expérience et la recherche, « lorsque les tâches et les attentes [de la part de l'enseignant-e] sont clairement établies et comprises, les étudiant-e-s travaillent en groupe avec application »⁹⁷ (ibid.).

94 « In all contexts, the values of the teachers mediate the policies of the institution » (Canagarajah, 2011 : 416)

95 « the default mode is a receptive translanguaging practice » (Hanford, Barford, Schwartz dans Mazak et Carroll, 2017 : 37)

96 « A common concern of teachers with group work may be that students will not put in a full effort or engage with the task. This is especially a concern when students are using their home language and the teacher may not be able to understand them » (Collins et Cioè-Peña dans García et Kleyn, 2016 : 135)

97 « when the tasks and expectations are clearly stated and understood, students in collaborative groups work diligently » (Collins et Cioè-Peña dans García et Kleyn, 2016 : 135)

L'ignorance de la langue des élèves ne serait-elle alors qu'une excuse pour un manque de volonté et un désir de ne pas se placer en tant que co-apprenant-e et, par là, de maintenir un contrôle plus important sur la classe de la part des enseignant-e-s ? Il est certain que si la formation pour les enseignant-e ne prend pas en compte cette nouvelle facette qui valorise le savoir des apprenant-e-s, il sera plus difficile à mettre en place par les enseignant-e-s seul-e-s. Young évoque pour le cas de la France une autre possibilité qui trouverait sa source dans l'idéologie de la langue comme fondatrice de l'État-nation. Selon elle, la langue de l'éducation est conçue comme la seule forme légitime de communication et qui, sous couvert d'égalité de traitement, utilise la langue unique et évite toute différenciation. Le fait que les enseignant-e-s soient fonctionnaires, donc tributaires de l'État, renforcerait cette peur et les rendrait réticent-e-s à utiliser les langues premières des élèves⁹⁸ (Young dans Conteh et Meier, 2014 : 91).

Baker pointe également vers un changement dans la conception traditionnelle de l'enseignant-e dans la classe : « ceux-ci et celles-ci deviennent des facilitateurs/-trices plutôt que des transmetteurs/-trices de savoir légitime »⁹⁹ (Baker, 2001 : 314). Pour l'auteur, l'enseignant-e bilingue va influencer de par sa posture, l'orientation vers une forme de bilinguisme transitif ou bilinguisme additif. Le premier cas se présente s'il ou elle met en avant sa propre assimilation par la langue et culture dominante (ibid., 199). De plus, il avertit que l'utilisation de deux langues en classe requiert un très bon niveau de gestion, de contrôle et de réflexion (ibid., 283-4)¹⁰⁰. Ceci entraîne naturellement beaucoup de situations imprévues qu'il faut alors gérer, car le choix de la langue doit au final rentrer de manière naturelle, fluide, flexible et prévisible dans la gestion du curriculum (ibid., 284). Tout ceci, doit d'autant plus prendre en compte le fait que le choix d'une langue ou d'un dialecte reflète la situation (vernaculaire, formelle, académique) et dans beaucoup de contextes également des indices concernant l'appartenance ethnique, l'affinité et les affiliations qui se retrouvent souvent, mais pas

98 « the language of education should be envisaged by education professionals as the sole mode of expression and unique legitimate form of communication [. . .] This reticence to take an inclusive approach to home languages is complex and multifaceted. A contributing factor could also be teachers' fears, especially in their role as civil servants who owe allegiance to the state » (Young dans Conteh et Meier, 2014 : 91)

99 « Teachers become facilitators rather than transmitters of authoritative knowledge » (Baker, 2001 : 314)

100 Il est révélateur que Baker cite l'utilisation de deux langues et non de plusieurs langues, car il envisage ici l'enseignement bilingue de type « un maître deux langues » (voir table 3).

uniquement, dans des contextes africains comme celui décrit par Hornberger et Link à l'université de Limpopo en Afrique du Sud (Hornberger et Link, 2012 : 242).

On comprend désormais que la question de l'enseignant-e qui doit connaître, ou pas, les langues de ses apprenant-e-s est directement liée au rôle de co-apprenant-e. C'est d'ailleurs ce qui transparait dans une interview d'Ofelia García dirigée par François Grosjean :

Grosjean : Le translanguaging dans la classe fonctionne bien lorsque les enfants et l'enseignant-e partagent la même langue minoritaire. Mais dans de nombreuses autres classes, les étudiant-e-s viennent de plusieurs origines linguistiques différentes. Comment le translanguaging se passe-t-il alors ?¹⁰¹

García : Une pédagogie translanguaging requiert un type d'enseignant-e différent, un-e co-apprenant-e. Les classes sont de plus en plus plurilingues dans le monde. Il est impossible que les enseignant-e-s connaissent toutes les langues des étudiant-e-s. [. . .] N'importe quel-le enseignant-e, même un-e monolingue, peut entreprendre du translanguaging pour permettre à ses étudiant-e-s bilingues d'approfondir le sens et de légitimer les pratiques langagières dans la langue première.¹⁰² (Grosjean, 2016)

Je propose de représenter, dans la table 3, deux déclinaisons qui existent pour l'enseignant-e, selon le type de classe et ses connaissances qui influencent grandement son rôle. Pour des raisons de schématisation, l'enseignant-e devant une classe hétérogène sera « monolingue » car il ou elle ne peut connaître toutes les langues présentes ; bien entendu, les compétences linguistiques de celui ou celle-ci ne seront pas monolingues au sens strict¹⁰³. De plus, la classe monolingue homogène telle que typiquement idéalisée de par le passé n'est pas représentée, peut-être existe-t-elle encore dans certains contextes avec une forte idéologie monolingue et une population homogène. Les deux types de classe représentés se positionnent dans une vision dynamique translanguaging.

101« Translanguaging in the classroom functions well when the children and the teacher share the same minority language. But in many other classrooms, students come from many different language backgrounds. How can translanguaging take place then? » (Grosjean, 2016)

102« Translanguaging pedagogy requires a different type of teacher, a co-learner. Classrooms are increasingly multilingual in the world. It is impossible for teachers to know all the languages of students [. . .] Any teacher, including a monolingual one, can take up translanguaging to enable their bilingual students to make deeper meaning and legitimize their home language practices » (Grosjean, 2016)

103 Il faut constater la rapide évolution des classes en contexte. En effet, la classe hétérogène du XXème siècle, de type langue régionale au pays de Galles ou Basque, de par son bilinguisme équilibré et la présence de « seulement » deux langues, est vue désormais dans un contexte du XXIème siècle comme homogène. Elle tend cependant à également accueillir de plus en plus d'élèves issu-e-s d'une migration apportant une Lx. La classe urbaine considérée homogène au XXème siècle est désormais hétérogène de par la reconnaissance des différentes minorités.

Type de classe	- Immersion réciproque - Héritage ou langue de culture d'origine	- Langue seconde - Pour bilingues émergents - Classe d'accueil
Public	Bilingue (continuum homogène La + Lb – bilingue – Lb + La)	Plurilingue (hétérogène Lx + La)
Profil linguistique de l'enseignant-e	Possède des compétences équilibrées en La + Lb	Possède des compétences expertes en La et des compétences allant de nulles à bonnes dans les différentes Lx présentes
Modèle d'organisation macro	« un maître deux langues »	« un maître une langue » se déclinant sur un mode « des experts et des apprenants plurilingues »
Pratiques de micro et méso-alternance possibles et souhaitables	- Améliorer les constructions conceptuelles - Mises en relief métalinguistiques - Mise à distance de la La pour faciliter l'accès à la Lb (et vice-versa) - Planification d'aller-retour entre les langues	- Créer un mode plurilingue ou <i>translanguaging space</i> - Encourager les échanges élève-élève et partager le-s rôle-s d'expert-e-s - Mise à disposition de ressources en différentes Lx dans la classe, dictionnaires et/ou dictionnaires électroniques
Position de l'enseignant-e	- Médiateur/-trice - exemple de bilingue accompli-e	- Co-apprenant-e - exemple de compétences plurilingues et partielles
Continuum linguistique en classe	La – parler bilingue – Lb avec apports éventuels de compétences Lx présentes et/ou translanguaging	Lx – Lx – translanguaging – Lx – La
Langue de la communauté (exemple prototype)	La et Lb en diglossie (créant de fait une communauté di-linguistique au sens de Ladmiral 1982, avec vraisemblablement d'autres communautés Lx)	La officielle (avec différentes communautés utilisant différentes Lx)
Définition du translanguaging	- Williams, 1994 et 1996 - Baker, 2001	- García (telle qu'elle commence à la formuler au début des années 2010) - García et Li Wei, 2014
Exemple analysé ci-dessus	Zavala, 2015	Ebe et Chapman-Santiago dans García et Kleyn, 2016

Table 3 : Les deux situations prototypiques de l'enseignant-e bilingue ou monolingue dans une classe homogène ou hétérogène

Il est possible de voir dans ces deux catégories, qui sont des pôles théoriques, une tendance à rejoindre la distinction de Byram (2008, 2012 cité par Scott dans Cook et Li Wei, 2016) entre formation plurilingue (*language learning*) et éducation au plurilinguisme (*language education*) ; la première correspond à notre enseignant-e bilingue et la seconde à notre enseignant-e « monolingue ». Il existe bien entendu une complémentarité entre les deux, un mode plurilingue aidant l'apprentissage plurilingue. Pour des raisons d'espace et parce qu'il constitue le mode le plus répandu dans les études, je n'ai considéré que des classes avec un-e enseignant-e, il y a bien entendu des projets avec deux enseignant-e-s (voir par exemple Gajo et Steffen, 2015).

Le contexte possède une influence réelle sur la définition même du translanguaging disponible et les niveaux d'alternance réalisables pour l'enseignant-e. En effet, nous avons deux versions du translanguaging qui se déploient : la version de Williams et Baker qui a été l'acception du translanguaging jusque dans les années 2010 et surtout avant 2014 mais qui est toujours valide dans des contextes homogènes tels que les classes bilingues ; et la version de García et Li Wei qui est devenue la définition du translanguaging après 2014 et qui se décline de préférence dans les contextes hétérogènes tels que les classes plurilingues ou super-diverses. Dans la première version, l'alternance micro et surtout méso sont accessibles à l'enseignant-e pour planifier et approfondir les contenus car il/elle partage les langues présentes dans la classe. Dans la seconde version, la définition plus récente du translanguaging, l'enseignant-e encourage l'alternance mais il/elle ne peut pas la didactiser pour qu'elle affine les contenus, en revanche l'alternance améliore l'accès de chacun-e aux savoirs scientifiques à travers les langues en présence. Le niveau méso n'est donc pas exactement le même selon la diversité des classes. Il n'y a pas une définition meilleure que l'autre et la nouvelle acception du translanguaging ne doit pas nécessairement supplanter la version de Williams. Elles doivent être mises en place en tenant compte des contextes et des répertoires linguistiques présents dans la classe.

Ces deux possibilités étant des catégories pour aider à la schématisation, on s'aperçoit que dans la réalité il va probablement falloir jongler entre ces deux situations. Par exemple, l'enseignant-e dans une classe superdiverse connaîtra peut-être une des langues premières d'un-e ou de plusieurs élèves, alors il/elle pourra enrichir le discours

métalinguistique. De même, un-e élève migrant-e dans une classe bilingue homogène demandera une adaptation de la part de l'enseignant-e.

7. Critiques adressées au translanguaging

Un tour d'horizon ne saurait être complet sans un aperçu des critiques qui sont adressées au translanguaging. On comprend aisément qu'un terme qui peut décrire aussi bien : une marque transcodique, une production écrite bilingue, une technique d'alternance, un mode bi-plurilingue dynamique et intégré, une vision holistique du bilinguisme, un acte politique et en même temps une philosophie d'éducation et philosophie des pratiques langagières est à même d'accumuler quelques détracteurs, par exemple Edwards qui ne voit dans le mouvement que de grossiers néologismes qui n'avancent à rien (Edwards, 2012 cité dans Pennycook, 2016 : 201). Je recenserai ici quelques critiques, non pas dans le but d'en offrir une liste exhaustive mais de montrer les points théoriques qu'ils soulèvent ainsi que les arguments en ce sens.

Jaspers dans un article de 2018 intitulé *The transformative limits of translanguaging* soulève quelques points importants dont le principal est que le translanguaging n'est pas aussi critique et transformatif qu'il est décrit par de nombreux/-ses auteur-e-s. Les raisons principales sont les suivantes :

les chercheurs/-euses du translanguaging partagent de nombreuses convictions avec les autorités monolingues qu'ils/elles critiquent, le lien de causalité dans le côté transformateur du translanguaging n'est pas établi, et que dans certaines de ses représentations, il s'agit plutôt d'une force dominatrice que libératrice¹⁰⁴ (Jaspers, 2018 : 2).

Jaspers dénonce particulièrement les changements pour un monde plus juste et la fin des inégalités sociétales que le translanguaging est censé apporter, il les qualifie d'« ambitieux » (ibid., 3). De plus, il déplore que certains arguments avancés par les défenseurs/-euses du translanguaging soient formulés comme s'ils étaient des évidences ne nécessitant pas de preuve scientifique, il cite par exemple García et Li Wei qui écrivent : la vision du répertoire linguistique de l'étudiant dans le translanguaging est « simplement la seule façon de développer les pratiques langagières à l'école, et dans l'éducation » (García et Li Wei, 2014 : 74 cité dans Jaspers, 2018 : 4). Il rappelle qu'un-e étudiant-e devra de toute façon renoncer à une partie de son répertoire linguistique à l'école (Jaspers cite « le langage raciste et sexiste, 'parler jeune', termes de jeux-vidéos » (Jaspers, 2018 : 4)) et que les propos de García et Li Wei semblent n'offrir aucune

104« translanguaging scholars share a number of convictions with the monolingual authorities they criticize, that their transformative claims trade on causality effects that cannot be taken for granted, and that translanguaging, at least in some of its representations, is becoming a dominating rather than a liberating force » (Jaspers, 2018 : 2)

alternative. Jaspers avance une autre remarque qui est que les autorités monolingues et les défenseurs/-euses du translanguaging partagent certaines convictions, par exemple, ils/elles cherchent tou-te-s les deux à donner un pouvoir plus important à ceux/celles qui maîtrisent un certain type de langue (la variété standard pour les premiers/-ères, un parler hybride translanguaging pour les second-e-s), ce qui maintient une hiérarchie sociale (ibid., 5). Un autre problème lié à celui-ci se présente lorsque les défenseurs/-euses du translanguaging reconnaissent que les étudiant-e-s doivent maîtriser un registre académique (García et Li Wei 2014 : 71–72 ; García et Lin, 2016 : 127 cités dans Jaspers, 2018 : 6) ce qui semble suggérer que le translanguaging va bien pour les travaux de groupe mais n'est plus acceptable dans une éducation supérieure, qui plus est à l'écrit (Martínez *et al.*, 2015 cité dans Jaspers, 2018 : 6). Jaspers cite ensuite une étude, Charalambous *et al.* (2016), où le translanguaging se heurte à la construction de l'identité des apprenant-e-s ; Jaspers admet qu'il ne s'agit de l'exemple que d'une étude, mais il montre que ce qui fonctionne dans un contexte peut ne pas s'établir dans un autre (« *'what worked' never guarantees 'what works or will work'* » Biesta, 2007 : 18 cité dans Jaspers, 2018 : 7), alors il met en garde contre la présomption que l'introduction de pratiques langagières fluides en classe sera nécessairement bénéfique. Il souligne que les défenseurs/-euses du translanguaging ont amplement et avec brio démontré que le translanguaging peut améliorer les savoirs scientifiques et linguistiques, mais qu'il est peut-être trop enthousiaste de penser que ces pratiques vont transformer plus que l'usage de la langue en classe (Jaspers, 2018 : 8). Je trouve ici dans les propos de Jaspers une reconnaissance des bénéfices du translanguaging aux niveaux micro et méso mais une incrédulité de voir celui-ci fonctionner au niveau macro. Jaspers conclut son article en signalant une importante contradiction :

Il doit sembler bizarre à l'observateur/-trice neutre que nous [la communauté scientifique] soupirions avec agacement lorsque des enseignant-e-s et responsables de politiques linguistiques hésitent à embrasser la diversité linguistique, alors que nous ne réfléchissons pas à deux fois pour transformer nos journaux et conférences en lieux pluri-, voir translingues pour la science¹⁰⁵ (Jaspers, 2018 : 9)

Ryuko Kubota présente également quelques critiques aux défenseurs/-euses du translanguaging dans son article *Multi-Plural Turn, Postcolonial Theory, and*

105« It must strike the neutral observer as odd that we sigh with exasperation when teachers and policy makers hesitate to embrace linguistic diversity, while we would think twice about transforming our own journals and conferences into multi-, if not translingual, locations for science » (Jaspers, 2018 : 9)

Neoliberal Multiculturalism publié en 2016. Elle reprend les notions de multiplicité, hétérogénéité, fluidité et hybridité utilisées dans les articles concernant la diversité linguistique, dont le translanguaging, et qui sont héritées des études postcoloniales, postmodernes et du post-structuralisme (Kubota, 2016 : 475). La célébration de ces notions comme source de transformations dans l'ordre social et politique finit par se retrouver du même côté que ses détracteurs/-trices, les politiques monolingues, quand on se rend compte que ces valeurs sont utilisées par chaque côté afin d'engranger du capital linguistique (Bourdieu, 1982). Kubota voit dans le « virage plurilingue » scientifique une « culture académique néolibérale capitaliste de production incessante de savoir et de compétition pour un capital économique et symbolique, et un multiculturalisme néolibéral qui valorise un cosmopolitisme individuel et plurilingue dans un but de mobilité socioéconomique »¹⁰⁶ (ibid.). Des valeurs telles que l'hybridité ne sont pas toujours neutres et l'auteure cite Flores qui rappelle que dans un néolibéralisme global « les sujets anglophones plurilingues et linguistiquement hybrides sont les élites transnationales qui sont considérés comme supérieurs aux utilisateurs d'une langue nationale unique »¹⁰⁷ (Flores, 2013 cité dans Kubota, 2016 : 483). De ce fait, dans les nombreux pays où le mode assimilatif monolingue est en place, les pratiques translanguaging sont réservées aux étudiant-e-s privilégié-e-s qui, de part leur codemeshing et plurilinguisme, deviennent encore plus privilégié-e-s que les apprenant-e-s qui sont éduqué-e-s pour devenir mono-glottes (Kubota, 2016 : 483). Elle rappelle que les populations marginalisées doivent être défendues contre les idéologies monolingues qui les privent de certains droits, mais elle soutient que la promotion du « virage plurilingue » par les scientifiques cherche plus souvent à légitimer l'hybridité du chercheur/-euse que celle des personnes étudiées pour qui cette même hybridité est parfois une lutte plutôt qu'une victoire, et pour des apprenant-e-s qui doivent se conformer aux conventions de la langue standard et académique¹⁰⁸ (ibid., 484). Kubota

106« neoliberal capitalist academic culture of incessant knowledge production and competition for economic and symbolic capital, and neoliberal multiculturalism that celebrates individual cosmopolitanism and plurilingualism for socioeconomic mobility » (Kubota, 2016 : 475)

107« linguistically hybrid plurilingual English-speaking subjects are transnational elites who are considered to be superior to monolingual users of a single national language » (Flores, 2013 cité dans Kubota, 2016 : 483)

108« Of course, oppressive policies and ideologies that marginalize certain populations should indeed be challenged, and hybrid and multiple identities of marginalized people who are excluded by monolingual/monoethnic ideology need to be protected. However, our scholarly promotion of the multi/plural turn may primarily function as a way to legitimate and reaffirm our own hybrid and plural subjectivities rather than as an aid to transforming the lives of the people we refer to. These people

déplore le fait que la célébration du plurilinguisme se traduit souvent dans les faits par l'hégémonie du monolinguisme anglais (ibid., 489) et que les scientifiques qui défendent le plurilinguisme (parmi lesquels Kubota s'inclut elle-même) ont un plurilinguisme privilégié qui leur permet d'utiliser des modes d'expression hybride alors que les personnes figurant dans leurs recherches n'ont pas toujours cette possibilité¹⁰⁹ (ibid., 490). Les arguments de Jaspers et Kubota se rejoignent en de nombreux points, cette dernière s'alignant plus dans le courant des théories marxistes.

L'ouvrage de Robin Sabino intitulé *Languaging without Languages: Beyond metro-, multi-, poly-, pluri-and translanguaging* ne s'adresse pas uniquement au translanguaging mais ce dernier est désormais le terme le plus couramment utilisé pour décrire des phénomènes similaires comme on le voit dans le titre. Ce livre a été publié en 2018. L'argument principal, que j'essaie de résumer à partir d'une des comparaisons qu'elle avance est que tout comme la sorcellerie, les efforts contre le racisme et le sexisme, les idéologies et les constructions sociales, même les plus puissantes, peuvent être révisées. Selon elle, il faut en faire de même avec les langues nommées et que c'est de cette façon que la linguistique pourra devenir une science en se consacrant au déploiement de ressources linguistiques par les individus plutôt qu'à des systèmes¹¹⁰ (Sabino, 2018 : 12). Comme les défenseurs/-seuses du translanguaging, elle perçoit non pas la langue mais la langue en tant qu'action le *languaging* (ibid., 34). Si nous reconnaissons aussi le rejet des langues nommées qui transparait dans le translanguaging et dont nous avons amplement discuté, Sabino pense que ceci n'est pas suffisant ; pour elle, García et Li Wei « peinent, comme tant d'autres, à échapper à l'influence des idéologies linguistiques, leurs propos illustrent l'emprise tenace de ces

include those who are linguistically, racially, and economically marginalized, for whom hybridity may be a site of struggle rather than celebration, or students and scholars who are expected to conform to the conventions of academic writing and standard » (Kubota, 2016 : 484)

109« Many of us, applied linguists, native or nonnative speakers of English, are privileged plurilingual scholars who can afford to use hybrid modes of expression or advocate what we wish to see, while people for whom we ostensibly advocate often do not have the power to do so » (Kubota, 2016 : 490)

110In extenso : « Fortunately, as Western society's progress with respect to witchcraft and its ongoing efforts to overcome racism and sexism show, ideologies can be dismantled and social constructs, though powerful, are subject to revision. As challenging as it is to modify familiar ways of understanding, if linguistics is to come into its own as a science, we must recognize that by describing languages, by arguing about how such entities emerge, change, shift, are learned, and are forgotten, we ensure our continued entrapment on unproductive ideological terrain » et « We can begin by relinquishing our attachment to discrete, bounded linguistic systems, and discontinuing our discursive use of names for languages, focusing instead on individuals' continual accrual, loss, modification, and deployment of linguistic resources » (Sabino, 2018 : 12)

idéologies »¹¹¹ (ibid., 35-6). Pour Sabino, ajouter un préfixe à *linguaging* tel que métró-, poly-, ou trans- ne fait que renforcer l'existence des langues nommées et empêche la transformation de la linguistique en discipline scientifique¹¹² (ibid., 37). La notion d'idiolecte permet de nommer le déploiement que peut faire chaque individu de ses ressources langagières : ce ne sont pas les langues qui changent mais les attentes situées des individus (*linguagers*) et la fréquence à laquelle ces attentes sont remplies (ibid., 98). Elle cite alors Kretzschmar pour qui il n'y a « qu'une seule langue humaine » (2015 : 79-80 cité dans Sabino, 2018 : 109). Les notions d'hybridité linguistique avancées par le mouvement métró-, pluri-, trans- empêchent, selon Sabino, d'étudier le fonctionnement de l'idiolecte (ibid., 113) c'est pourquoi elle se dit contrainte de rejeter ces mouvements, tout en louant les connaissances qu'ils apportent (ibid., 126). Cet ouvrage vise en particulier la perspective théorique du translanguaging qui, s'il veut réellement transformer, ne doit pas, selon Sabino, faire de demi-mesures. Cette critique en rejoint d'autres dans le sens où le translanguaging, de par ses multiples acceptions, est en même temps une perspective théorique, où l'abandon des langues nommées est envisageable, mais aussi une perspective pédagogique dans laquelle il semble beaucoup plus difficile d'ignorer les enjeux de pouvoir et conséquences réelles d'attribution faites à certaines langues et variétés comparées à d'autres, en particulier dans l'évaluation. Le translanguaging dans son ensemble théorique et pratique doit faire des compromis ce qui l'expose à des critiques comme celle de Sabino.

Lorsque François Grosjean a dirigé une interview d'Ofelia García en 2016¹¹³, les questions abordaient en partie les mêmes remarques que les auteur-e-s de cette section ont formulées. Bien que seul l'article de Kubota soit antérieur à l'interview, ceci offre la possibilité à Ofelia García de répondre à quelques-unes de ces objections que je regroupe ici en trois thèmes :

1. Les écoles doivent aussi apprendre aux bilingues à utiliser un seul registre, une seule langue (à fonctionner sur le mode monolingue de Grosjean).

111« like so many struggling to escape the influence of the languages ideology, their discourse illustrates the tenacious hold of the languages ideology » (Sabino, 2018 : 35-6)

112« prefixing linguaging with affixes such as metro-, multi-, poly-, or pluri-that presuppose the existence of languages also fails to transform linguistics into a scientific discipline » (Sabino, 2018 : 37)

113L'interview est disponible à l'adresse <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging> [sauvegardée le 24 octobre 2018, dernière consultation le 12 novembre 2019]

2. Ce sont des néologismes pour désigner des réalités déjà descriptibles avec d'autres terminologies.

3. Les langues nommées ont une réalité psychologique pour les locuteurs/-trices ce que l'utilisation de répertoire à la place ne prend pas en compte.

En réponse à la première objection¹¹⁴, García admet qu'il est clair que les écoles doivent apprendre aux élèves à utiliser et savoir n'activer qu'une partie des connaissances disponibles dans le répertoire linguistique mais il ne faut pas évaluer leurs performances en ne considérant qu'une partie des connaissances ni comparer leurs compétences face à des monolingues.

En réponse à la seconde objection qui concerne principalement l'utilisation de translanguaging à la place du terme code-switching, García répond que les deux sont différents car le translanguaging considère l'alternance du point de vue du locuteur/-trice alors que le code-switch est un point de vue externe, celui du/de la linguiste.

Enfin, pour répondre à la troisième objection, elle réplique que ce n'est pas vrai que les langues possèdent une existence linguistique réelle, mais elles ont en effet une réalité sociale avec des conséquences matérielles dans la vie et la construction de l'identité des locuteurs/-trices. Elle souligne cependant que les langues nommées sont souvent construites à des fins de standardisation qui laissent pour compte les minorités.

Li Wei, dans un article intitulé *Translanguaging as a Practical Theory of Language* publié en 2018, tente d'expliquer pourquoi le terme translanguaging est utile parmi les nouveaux termes récemment apparus, et qu'il s'agit d'un terme qui comprend beaucoup de pratiques nommées autrement ailleurs (Li Wei, 2018 : 9). En réaffirmant les principes clés de sa vision du translanguaging, ancrée dans la pratique des bilingues, de la langue comme action et la prise en compte de la multimodalité, il reprend et soutient le côté bénéfique d'utiliser translanguaging comme terme et comme pédagogie.

Nous voyons donc que les auteurs les plus influents du mouvement translanguaging, Ofelia García et Li Wei, éclaircissent l'objet en répondant aux critiques. Il n'est pas possible d'entrer dans le débat académique entre les défenseurs/-euses et les détracteurs/-trices du translanguaging mais présenter l'existence d'un débat permet des pistes de réflexion qui est l'objet, et l'outil, du translanguaging.

¹¹⁴Les réponses sont des traductions et paraphrases de celles d'Ofelia García, les questions ne sont pas celles posées par François Grosjean mais regroupées par thème avec les auteurs présentés précédemment (c'est-à-dire Jaspers, Kubota et Sabino).

8. Conclusion

Ce bref tour d'horizon permet de montrer que de par ces multiples définitions, le translanguaging décrit de nombreux phénomènes liés les uns aux autres qu'il est nécessaire d'aborder pour essayer de comprendre la diversité au début du virage plurilingue. L'étendue des contextes rend la tâche difficile et il est impensable d'avoir une solution unique, « *one size fits all* » pour reprendre l'expression de Cummins (Cummins, 1984 cité dans Narcy-Combes *et al.*, 2019 : 134). C'est peut-être la raison pour laquelle un terme générique tel que translanguaging peut s'imposer pour différentes réalités, sans toutefois être préféré par tous. Il était important d'en démêler les points de rencontre et de discordance avec des notions qui trouvent toujours une place.

Le translanguaging c'est également une réalité pour des bilingues et pour des enseignant-e-s (et bien entendu pour des enseignant-e-s bi-plurilingues). Ce dernier, cette dernière, voit son rôle changer en facilitateur/-trice, médiateur/-trice et co-apprenant-e et se retrouve parfois pris-e entre deux forces opposées : l'une politique et *top down*, l'autre issue de la réalité sociale et *bottom up*. Ce n'est probablement pas un hasard si le translanguaging s'est tout d'abord développé pour l'éducation bilingue, tel qu'au Pays de Galles puis aux États-Unis, principalement dans la communauté hispanique ; deux contextes avec des communautés bilingues relativement homogènes. L'enseignant-e translanguaging était tout d'abord perçu comme l'enseignant-e bilingue dans la table 3 (chapitre 6), un expert dans deux langues. Cependant, les contextes et le monde évoluent, le translanguaging se diffusant également sur d'autres territoires, il a su se transformer. Jusqu'alors ancré dans l'enseignement bilingue, avec *Translanguaging : Language, Bilingualism and Education* (García et Li Wei, 2014), le translanguaging devient théorie, pédagogie et philosophie. Pour y arriver, il a été étendu au-delà du niveau méso de l'alternance. Jongler entre les niveaux d'alternances réside au cœur de la mise en place du translanguaging. La volonté de se distancer des langues nommées au niveau micro et méso peut entrer en collision avec une expérience pratique. La tâche est complexe du fait de la reconnaissance de la place accordée par les individus à ces mêmes langues au niveau macro dans l'organisation des institutions et dans la formation de l'identité et des représentations sociales.

L'enseignant-e qui met en place une perspective translanguaging ne peut pas être expert-e dans toutes les langues présentes dans une classe hétérogène et c'est alors

qu'il/elle devient un-e co-apprenant-e, qui encourage et valorise les savoirs et qui possède des savoirs flexibles car capables d'être adaptés à des classes hétérogènes super-diverses¹¹⁵. Le translanguaging peut exister dans ces contextes avec une philosophie au niveau macro qui peut rester la même, la mise en place aux niveaux méso et micro sera bien différente. La place du niveau méso semble être la plus importante car le translanguaging de l'enseignant-e en classe hétérogène consiste donc dans une certaine mesure à permettre un mode plurilingue total que Gajo et Berthoud estiment être un outil de méso-alternance (Gajo et Berthoud, 2018, op. cit.). Finalement, c'est cette posture plurilingue qui « soutient la légitimité de toutes les langues – celles parlées par les personnes de pouvoir et celles parlées par les personnes marginalisées – de ce fait créant une communauté d'apprenant-e-s qui apprennent à respecter l'utilisation de la L2 dans toutes ses formes »¹¹⁶ (Scott dans Cook et Li Wei, 2016 : 450) et c'est par ce biais que l'on retrouve un but philosophique du translanguaging qui est la justice sociale et en même temps la posture de co-apprenant-e.

Un travail complet mériterait d'être entrepris quant à la formation possible pour les enseignant-e-s dans une optique dynamique bi-plurilingue translanguaging. En augmentant les contextes et les terrains étudiés, les savoirs consultables et accessibles à l'enseignant-e augmentent en parallèle. De plus, les contextes différents permettent d'apporter des éléments de réponses quant à l'évaluation sur le mode plurilingue qui force l'institution à reconnaître et prendre en compte des savoirs qu'elle n'a pas inculqués (Py, 1997 à propos de la marque transcodique à l'école, dans Py *et al.*, 2004 : 145). C'est une étape nécessaire si on espère voir se multiplier l'ouverture d'espaces plurilingues de translanguaging. Il n'est cependant pas possible de négliger les pressions qui existent sur les certifications afin qu'elles soient objectives et comparables tout comme il ne fait pas de sens d'encourager le plurilinguisme dans le travail mais d'évaluer la compétence en mode monolingue (Byram, 1997 : 29-30). Il s'agit donc de trouver des compromis et de nouvelles solutions. Des efforts dans ce sens existent par exemple pour l'utilisation du translanguaging dans l'évaluation des contenus (Lopez *et al.*, 2017) grâce à des tests sur ordinateurs qui permettent la multimodalité et d'avoir des

115 C'est le même problème qui entrave souvent l'utilisation de manuels bi-plurilingues, le choix des langues présentes créant des difficultés qui commencent avec les maisons d'édition (voir Slotte et Ahlholm dans Paulsrud *et al.*, 2017 : 172)

116 « this multilingual stance endorses the legitimacy of all languages – those spoken by people in power as well as those spoken by marginalized people – thereby creating a community of learners who learn to respect L2 use in its many forms » (Scott dans Cook et Li Wei, 2016 : 450)

traductions de concepts clés intégrés en plusieurs langues. Cependant, ces pratiques sont difficiles à mettre en place : « un des plus gros défis quant à l'implémentation du translanguaging dans l'évaluation des contenus est qu'il nécessite que les enseignant-e-s soient eux-mêmes bilingues (ou plurilingues) [. . .] Cet idéal est un challenge impossible si on considère le nombre de langues présentes dans certaines écoles publiques »¹¹⁷ (ibid., 9). Voilà le défi du futur pour le virage plurilingue.

Finalement ce parcours qui a commencé dans l'éducation bilingue amène le translanguaging dans le contexte de l'éducation en général, celle-ci évoluant de plus en plus vers un plurilinguisme généralisé, c'est peut-être encore une autre distinction que le translanguaging semble effacer. C'est en tout cas ce que pensent certain-e-s auteur-e-s : « les dimensions théoriques et pédagogiques du translanguaging impliquent *tous* les étudiant-e-s et donc *tous* les enseignant-e-s » car « l'apprentissage et l'expression langagière (*linguaging*) sont profondément imbriqués »¹¹⁸ (Paulsrud, *et al.*, 2017 : 16 *emphase originale*). Puisque le répertoire entier est favorisé et les classes sont très hétérogènes, il n'y a plus de raison de séparer les élèves en monolingues ou bi-plurilingues, des classes en éducation générale ou enseignement bilingue, des classes homogènes ou hétérogènes ou encore des cours de langues ou de contenu. Un des verbes qui revient souvent dans les travaux sur le translanguaging est « *to disrupt* » que l'on peut traduire comme « perturber » ou « altérer » et c'est, selon ces auteur-e-s, une bonne chose que d'altérer les types de classes et les catégories d'enseignements jusqu'alors perçus comme bilingue ou monolingue¹¹⁹ (Yip et García, 2015). On en arrive peut-être à fusionner les notions de Byram de formation plurilingue (*language learning*) et éducation au plurilinguisme (*language education*) à travers les pratiques de classe. Tout semble pouvoir se fondre, s'intégrer et se dynamiser sous une pédagogie translanguaging, elle se dessine comme outil idéal pour affronter les contextes qui acceptent l'hétérogénéité. Ses deux défis majeurs seront l'évaluation et la place des

117« One of the biggest challenges when incorporating translanguaging in assessment contexts is that it requires teachers to be bilingual (or multilingual) themselves [. . .] The ideal poses an impossible challenge given how many home languages are represented in some public schools » (Lopez *et al.*, 2017 : 9)

118« The theoretical and pedagogical dimensions of translanguaging involve *all* students and hence *all* teachers [. . .] learning and languaging are deeply intertwined » (Paulsrud *et al.*, 2017 : 16 *emphase originale*)

119 « translanguaging goes beyond types of classrooms or teachers or even students. We are used to categorizing classrooms as monolingual or bilingual. Translanguaging disrupts those structural realities by promoting a multilingual context in all educational settings » (Yip et García, 2015)

langues nommées dans l'organisation de l'institution (macro-alternance). Cependant, on a vu que la société et bien souvent la nation sont au dessus du niveau macro, il faudra donc également des changements dans la place accordée à la langue dans la construction de l'identité et de la nation avant qu'une pédagogie pleinement translanguaging ne puisse exister à grande échelle.

Références bibliographiques

- ALBY, Sophie (2013). Alternances et mélanges codiques. In : J. SIMONIN et S. WHARTON (dir.). *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS Éditions.
- BAKER, Colin (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol : Clevedon. (Multilingual Matters) [Troisième édition]
- BERGER, Evelyne (2016). *Prendre la parole en L2 : Regard sur la compétence d'interaction en classe de langue*. Berne : Peter Lang.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol : Clevedon. (Multilingual Matters)
- CANAGARAJAH, Suresh (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95, iii, 401-417.
- CANAGARAJAH, Suresh (éd.) (2017). *The Routledge Handbook of Migration and Language*. London : Routledge.
- CAUSA, Mariella et STRATILAKI-KLEIN, Sofia (dir.) (2019). *Distance(s) et didactique des langues : l'exemple de l'enseignement bilingue*. Louvain-la-Neuve : EME éditions.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire*.
- CICUREL, Francine (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 145-164.
- CHOI, Julie et OLLERHEAD, Sue (éds) (2018). *Plurilingualism in teaching and learning: complexities across contexts*. New York, NY : Routledge.
- CONTEH, Jean et MEIER, Gabriela (éds) (2014). *The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges*. Bristol ; Buffalo : Multilingual Matters.
- COOK, Vivian et LI, Wei (éds) (2016). *The Cambridge handbook of linguistic multi-competence*. Cambridge : Cambridge University Press.
- COSTE, Daniel, MOORE, Danièle, ZARATE, Geneviève (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour*

l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires.
Strasbourg : Ed. du Conseil de l'Europe.

DUVERGER, Jean (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.

DUVERGER, Jean (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris : Hachette. [Edition revue et corrigée, première édition 2005]

FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York ; London : Continuum. [30th anniversary edition, première traduction anglaise 1970, première édition 1968]

GAJO, Laurent (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

GAJO, Laurent (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48.

GAJO, Laurent (2014). Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue : liage, pointage, progression, séquence. In : X. GRADOUX et J. JACQUIN (éds), *Le niveau méso-interactionnel lieu d'articulation entre langage et activité*. Cahiers de l'ILSL, numéro 41, 137-170.

GAJO, Laurent et BERTHOUD, Anne-Claude (2018). Multilingual interaction and construction of knowledge in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21:7, 853-866.

GAJO, Laurent et STEFFEN, Gabriela (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, vol. 71, numéro 4, 471-499.

GAJO, Laurent, GROBET, Anne et STEFFEN, Gabriela (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Numéro 101, 27-49.

GARCÍA, Ofelia et BAETENS BEARDSMORE, Hugo (contrib.) (2008). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, Mass. : Wiley-Blackwell.

GARCÍA, Ofelia et KLEYN, Tatyana (éds) (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York ; London : Routledge.

GARCÍA, Ofelia et LI, Wei (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London : Palgrave Macmillan.

GARCÍA, Ofelia, LIN, Angel M.Y. et MAY, Stephen (éds) (2017). *Bilingual and Multilingual Education*. Cham : Springer. [Troisième édition, première édition 1997].

- GARCÍA, Ofelia, SKUTNABB-KANGAS, Tove et TORRES-GUZMÁN, María E. (éds) (2006). *Imagining Multilingual Schools: Languages in Education and Globalization*. Bristol ; Buffalo. (Multilingual Matters)
- GROSJEAN, François (2016). What is Translanguaging? An interview with Ofelia García. In : *Psychology Today*. URL: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging> [sauvegardée le 24 octobre 2018, dernière consultation le 12 novembre 2019]
- GUMPERZ, John J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- HESSON, Sarah, SELTZER, Kate et WOODLEY, Heather H. (2014). *Translanguaging in Curriculum and Instruction: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB. [Première édition par CELIC, Cristina et SELTZER, Kate (2013)]
- HORNBERGER, Nancy H. et LINK, Holly (2012). Translanguaging in Today's Classrooms: A Biliteracy Lens. *Theory Into Practice*, 51, 239-247.
- HORTON, Forest Woody Jr (2008). *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : UNESCO.
- JACQUEMET, Marco (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & Communication*, 25, 257-277.
- JASPERS, Jürgen (2018). The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58, 1-10.
- KIM, Sujin (2018). "It was kind of a given that we were all multilingual": Transnational youth identity work in digital translanguaging. *Linguistics and Education*, 43, 39-52.
- KUBOTA, Ryuko (2016). The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 37/4, 474-494.
- MAY, Stephen (éd.) (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. New York ; London : Routledge.
- MARTIN-JONES, Marilyn, BLACKLEDGE, Adrian, CREESE, Angela (éds) (2012). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. New York ; London : Routledge.
- MARTÍNEZ, Ramón Antonio, HIKIDA, Michiko et DURÁN, Leah (2015). Unpacking Ideologies of Linguistic Purism: How Dual Language Teachers Make Sense of Everyday Translanguaging. *International Multilingual Research Journal*, 9:1, 26-42.

- MAZAK, Catherine M. et CARROLL, Kevin S. (éds) (2017). *Translanguaging in higher education: beyond monolingual ideologies*. Bristol ; Buffalo. (Multilingual Matters.)
- MAZZAFERRO, Gerardo (éd.) (2018). *Translanguaging as Everyday Practice*. Cham : Springer.
- MEHAN, Hugh. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge et Londres : Harvard University Press.
- MENKEN, Kate et SÁNCHEZ, Maria Teresa (Maite) (2019). Translanguaging in English-Only Schools: From Pedagogy to Stance in the Disruption of Monolingual Policies and Practices. *TESOL Quarterly*, vol. 53, numéro 3, 741-767.
- MOORE, Danièle et SIMON, Diana-lee (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, numéro 16, pagination en-ligne 1-19.
- NARCY-COMBES, Marie-Françoise *et al.* (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. Bristol : Blue Ridge Summit. (Multilingual Matters)
- LADO, Robert (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor : The University of Michigan Press.
- LAI, Thanhha (2011). *Inside Out and Back Again*. New York : HarperCollins.
- LAVE, Jean et WENGER, Etienne (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LI, Wei (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.
- LI, Wei (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39/1, 9-30.
- LOPEZ, Alexis A. *et al.* (2017). *Conceptualizing the use of translanguaging in initial content assessments for newly arrived emergent bilingual students* (Research Report No. RR-17-07). Princeton, NJ : Educational Testing Service.
- LÜDI, Georges et PY, Bernard (2013). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang. [Quatrième édition, première édition 1986]
- PALLOTTI, Gabriele (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Numéro 16. 165-197.
- PAULSRUD, BethAnne *et al.* (éds) (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol : Blue Ridge Summit. (Multilingual Matters)

- PENNYCOOK, Alastair (2016). Mobile times, mobile terms: The trans-super-poly-metro movement. In : N. COUPLAND (éd.). *Sociolinguistics : theoretical debates*. Cambridge ; New York : Cambridge University Press.
- PY, Bernard *et al.* (2004). *Un parcours au contact des langues*. Paris : Didier. [textes de Bernard Py ; commentés par Laurent Gajo, Marinette Matthey, Cecilia Oesch-Serra *et al.*]
- ROSIERS, Kirsten, VAN LANCKER, Inge et DELARUE, Steven (2018). Beyond the traditional scope of translanguaging: Comparing translanguaging practices in Belgian multilingual and monolingual classroom contexts. *Language & Communication*, 61, 15-28.
- ROWE, Lindsey W. (2018). Say It in Your Language: Supporting Translanguaging in Multilingual Classes. *The Reading Teacher*, vol. 72, numéro 1, 31-38.
- SABINO, Robin (2018). *Languaging without languages: beyond metro-, multi-, poly-, pluri- and translanguaging*. Leiden ; Boston : Brill. [Série Brill's Studies in Language, Cognition and Culture]
- SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel A., JEFFERSON, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, Volume 50, Numéro 4. 696-735.
- STEFFEN, Gabriela (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue : apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Berne : Peter Lang.
- STEFFEN, Gabriela et BOREL, Stéphane (2011). Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolinguisme au bilinguisme. In : A.-C. BERTHOUD, X. GRADOUX et G. STEFFEN (éds), *Plurilinguismes et construction des savoirs*. Cahiers de l'ILSL, numéro 30, 145-164.
- STEFFEN, Gabriela et PANTET, Jeanne (2011). L'enseignement plurilingue au tertiaire : Regards croisés sur les représentations et les pratiques d'enseignement. In : A.-C. BERTHOUD, X. GRADOUX et G. STEFFEN (éds), *Plurilinguismes et construction des savoirs*. Cahiers de l'ILSL, numéro 30, 95-144.
- THIBAUT, Paul J. (2011). First-Order Languaging Dynamics and Second-Order Language: The Distributed Language View. *Ecological Psychology*, 23:3, 210-245.
- VERTOVEC, Steven (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, numéro 6, 1024-1054.

- VYGOTSKY, Lev (1986). *Thought and Language*. Cambridge; London : MIT Press.
[Version anglaise révisée par Alex Kozulin, première édition originale 1934]
- WEINREICH, Uriel (1968). *Languages in Contact: Findings and Problems*. La Haie ;
Paris ; New York : Mouton. [Cinquième édition, première édition 1953]
- YIP, Joanna et GARCÍA, Ofelia (2015). Translanguaging: Practice Briefs for
Educators. In : *CUNY Academic Commons*, vol. 4, 1. URL :
<https://traue.commons.gc.cuny.edu/volume-iv-issue-1-fall-2015/translanguaging-practice-briefs-for-educators/>
[sauvegardé le 1 décembre 2019, dernière consultation le 3 décembre 2019]
- ZAVALA, Virginia (2015). "It will emerge if they grow fond of it": Translanguaging and
power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, 32, 16-26.