



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE

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

Contribution à un dictionnaire / une
encyclopédie

2022

Published
version

Open
Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Translanguaging

Dall'Aglio, Vincent; Pogranova, Slavka

How to cite

DALL'AGLIO, Vincent, POGRANOVA, Slavka. Translanguaging. In: Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue. Geiger-Jaillet, A., Fonseca Favre, M., Vassière, S. & Verney, Y. (Ed.). Paris : ADEB, 2022. p. 1–6.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:164350>

© The author(s). This work is licensed under a Other Open Access license

<https://www.unige.ch/biblio/aou/fr/guide/info/references/licences/>



TRANSLANGUAGING

Dall'Aglio, Vincent
Université de Genève

Pogranova, Slavka
Université de Genève, GRAFE

Constats et enjeux de terrain

Comment didactiser et réagir au mieux en classe à des interventions des élèves faites dans diverses langues autres que la langue attendue ? Le *translanguaging* possède des enjeux de terrain concrets et se situe dans la ligne de pensée qui cherche à légitimer, valoriser, voire exploiter l'utilisation de toutes les langues présentes au service de l'enseignement-apprentissage dans n'importe quelle discipline et dans l'esprit de l'éducation des personnes bi-plurilingues. Pour consolider l'apprentissage dans les enseignements de/en langue étrangère, l'input et l'output langagiers sont encouragés et considérés comme essentiels à l'apprentissage. La question ici est de savoir comment intégrer les ressources langagières des élèves en classe dans une visée pédagogique. En parallèle, les travaux sur la densité et l'opacité du discours dans l'enseignement bilingue montrent l'importance

de valoriser les savoirs préexistants essentiels à la compréhension et l'appropriation des savoirs. En outre, la prise en compte des pratiques langagières de la maison peut accroître le bien-être, la construction de l'identité, la libération de la parole en classe et de manière générale créer des liens entre l'école, la maison et la communauté linguistique. Il s'agit également de reconnaître la complexité des parcours langagiers de chacun, ce qui implique de considérer toute langue comme venant s'ajouter à une ou plusieurs autres langues existant dans le répertoire des élèves. Dans cette perspective l'apprentissage est vu comme un ajustement du répertoire permettant d'accueillir des nouveaux traits langagiers. Les deux buts que sont la pratique de la langue cible et la valorisation des savoirs dans la/les autre(s) langue(s) peuvent sembler en concurrence mais il s'agit bien souvent de trouver un moyen de dissiper les appréhensions qui peuvent apparaître et persister sur l'utilisation de la L1 en classe tout en encourageant, didactisant et conscientisant l'utilisation des ressources disponibles. Ainsi, le *translanguaging* favorise les savoirs intégrés et transversaux.

Si l'éducation bilingue est historiquement ancrée dans le principe de l'immersion, elle est parvenue à légitimer, à travers de nombreuses études, l'usage de toutes les langues du répertoire des apprenants. Le *translanguaging* comme pratique de classe est né de ce constat durant les années 1990 et a été repris dans des travaux anglophones. Cependant, les trajectoires migratoires et la diversité des classes qui ont augmenté en parallèle sont venues complexifier la tâche des professionnels de l'enseignement bilingue. Comment légitimer, utiliser, exploiter et développer les pratiques langagières de tous les apprenants lorsque celles-ci sont inégales (par ex. littératie à différents degrés, langue standardisée ou non, insécurité linguistique, préjugés), tout en visant la construction des savoirs disciplinaires et langagiers ; de plus, comment l'enseignant peut encourager des interventions faites

dans des langues qu'il ne maîtrise pas et créer des espaces plurilingues ? C'est pour tenter de répondre à ces questions que le *translanguaging* a été étendu, pour inclure une vision pédagogique de l'enseignement et une philosophie d'école plurilingue.

Les définitions de la notion

C'est dans le contexte de la revitalisation du gallois à travers des programmes d'enseignement bilingue que la notion de *translanguaging* est tout d'abord apparue. Cen Williams a observé des pratiques alternant l'anglais et le gallois avec des résultats positifs dans les deux langues. Il a alors appelé cette technique le *trawsieithu* que Baker traduira en 2001 par *translanguaging*. Cette pratique de classe est définie comme suit :

[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 langue.

(Baker 2001 ; notre traduction)

Ofelia García va s'intéresser à cette notion et la relier à des travaux existants dans des programmes pour bilingues émergents aux États-Unis ainsi que dans des approches dynamiques bi-plurilingues en Europe. En s'intéressant aux pratiques des bilingues, García et ses collègues mettent en avant la flexibilité et la fluidité des passages interlinguistiques dans le répertoire plurilingue de l'apprenant qui les amènent à remettre en question la notion d'*alternance codique*. Ces facteurs demandent donc une recons-

idération du terme *translanguaging* pour le transformer en différentes approches. C'est dans l'ouvrage co-écrit en 2014 avec Li Wei que nous trouvons une, parmi de nombreuses définitions du *translanguaging* :

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 distinctes.

(García/Li Wei 2014 ; notre traduction)

Afin de situer les apprenants dans les communautés linguistiques dont ils font partie intégrante, la définition concerne tous les locuteurs bilingues et leurs pratiques langagières sont à considérer comme faisant partie d'un continuum plurilingue. Ainsi, le *translanguaging*, lorsqu'il passe de la première définition à la seconde, pense au-delà de la classe pour inclure l'utilisation des ressources langagières des locuteurs, ressources qui ne sont pas forcément liées à une langue particulière. Outre de considérer le *translanguaging* comme des manières de s'engager dans des pratiques discursives complexes pour s'approprier les savoirs disciplinaires et acquérir les pratiques de la langue académique (García 2014), dans les plus récents travaux de García se trouve l'idée que les langues n'ont pas une réalité cognitive ou linguistique, le répertoire étant unitaire. Selon d'autres, au contraire, les personnes bilingues parlent les différentes langues et un enseignement bilingue va encourager les transferts entre ces langues. Ce dernier point théorique diffère donc selon les auteurs, comme l'illustrent les deux définitions sélectionnées.

Éclairage par les spécialistes

La notion de *translanguaging* est récente et produit une littérature scientifique extrêmement fournie. Pour des raisons d'espace,

il est impossible de faire une description étendue de ces ramifications, en revanche, comme le phénomène se rattache et se confond parfois avec celui de l'alternance codique, nous relevons en quoi le *translanguaging* se différencie politiquement et épistémologiquement par rapport à celle-ci (voir *Alternances codiques en classe*).

La distinction entre l'alternance codique (ou le *code-switching*) et le *translanguaging* est grandement débattue. Les deux termes se réfèrent à des pratiques langagières bilingues didactisées ou non. Dans le cadre de ces pratiques, il apparaît en effet qu'en surface une alternance codique et un *translanguaging* sont identiques. Le fait langagier observable peut ainsi être qualifié d'alternance codique ou de *translanguaging* selon le positionnement et les desseins de l'auteur. Car la distinction essentielle ne se rapporte pas aux phénomènes langagiers en soi mais à la perspective employée par son observateur. La différence est épistémologique : le *translanguaging* insiste pour considérer le fait langagier du point de vue du locuteur (celui qui parle), le point de vue éémique, alors que l'alternance codique considère le passage d'une langue à l'autre est à situer du point de vue étique. Dans le cas du dernier, c'est la perspective de l'observateur qui analyse les faits langagiers comme appartenant à un tel ou tel système (code) et étudie des phénomènes désignés comme étant des interférences, des emprunts, des marques transcodiques qui ne sont pas distingués dans les travaux sur le *translanguaging*. Ofelia García fait souvent remarquer que le *translanguaging* n'est pas de l'alternance codique mais il l'inclut nécessairement car c'est un terme plus englobant. Parler d'alternance ou de *code-switching*, c'est se référer à l'existence d'une langue comme système distinct (ayant ses caractéristiques) alors que García et d'autres insistent sur le fait que le locuteur bilingue utilise son répertoire sans nécessairement considérer celui-ci comme composé séparément de deux ou plusieurs langues. Ici se pose la question de l'existence ou non des frontières entre les langues, exprimées par *weak* et *strong*

translanguaging (García/Lin 2017). Ces perspectives théoriques peuvent sembler éloignées de la réalité des classes, cependant elles possèdent des implications au niveau institutionnel, en particulier des politiques linguistiques, ainsi que pédagogique. En effet, l'évaluation des apprenants est principalement faite dans un registre standard et sur le mode monolingue. La pédagogie de *translanguaging* telle qu'elle est conçue par García et Li Wei (2014) cherche à valoriser la créativité des bilingues dans leur usage des langues qui ne peuvent pas être comparés à deux monolingues dans chacune des langues. En insistant sur ce point, la pédagogie valorise les pratiques langagières des communautés bilingues qui dans certains cas ne sont ni celles de la communauté d'origine, ni celle de la communauté hôte. Ainsi, les pratiques de classe peuvent se concentrer sur les savoirs mobilisés en action plutôt qu'une vision monolingue déficitaire du répertoire des apprenants. Cette vision décentre la relation entre langue et nation ce qui constitue une partie intégrale de la philosophie politique *translanguaging* qui revendique par là une vision plus égalitaire de la société.

Gestes professionnels spécifiques en contexte bilingue

Le *translanguaging* comme pédagogie consiste à créer des espaces plurilingues où toutes les langues trouvent leur place et à saisir des opportunités d'apprentissage lorsqu'elles émergent de manière spontanée dans la salle de classe. Pour que les opportunités apparaissent, il est possible de les encourager et les créer. En effet, les pratiques langagières vis-à-vis de l'alternance codique sont souvent calquées sur ce qui est tenu (par l'institution, l'enseignant, les parents ou les normes de la communauté) comme légitime par des règles implicites. Il en ressort que les comportements langagiers vont encourager ou inhiber le *translanguaging*. Dans notre cas, l'enseignant est le premier acteur d'importance dans

la mise en œuvre des pratiques en classe. Si l'enseignant pratique lui-même le *translanguaging* (de manière délibérée ou spontanée), le met à profit pour construire ou approfondir les savoirs ou pour améliorer les relations avec les élèves, alors ces derniers seront eux-mêmes encouragés à utiliser leurs ressources langagières du moment. Les auteurs translingues sont également un bon exemple puisqu'ils tirent parti de leur bilinguisme, de plus le statut littéraire qui leur est confié en fait des ambassadeurs des pratiques des communautés bilingues. La présence écrite ou orale d'autres langues dans la classe est également importante. Ces comportements permettent de transformer la classe en ce que Li Wei (2011) appelle un *translanguaging space* c'est-à-dire un espace où le mode d'interaction bi-plurilingue est activé et valorisé. Outre le développement social, ces échanges favorisent également le développement cognitif et métacognitif (ces avantages ont déjà été relevés dans les cahiers de l'ADEB, par ex. Cavalli 2011 et Stratilaki-Klein 2019).

Un souci fréquemment cité par les enseignants est que ceux-ci ne maîtrisent pas toutes les langues présentes parmi les répertoires des apprenants. Ceci ne devrait pas décourager les praticiens car de nombreuses sources (voir par ex. Ebe/Chapman-Santiago 2016 ; Günther-van der Meij/Duarte 2020) montrent que la construction des savoirs s'opère également lorsqu'un apprenant utilise une langue que l'enseignant ne connaît pas. Lorsqu'un élève endosse le rôle d'expert de sa langue, les autres participants sont co-apprenants (Li Wei 2011). En plus de valoriser le répertoire linguistique, ces moments entraînent les aspects métalinguistiques comme la contrastivité et revendiquent la légitimité des voix des apprenants.

L'appréhension qui pourrait exister de la part des enseignants est celle du manque d'input et d'output dans la langue cible si les apprenants sont autorisés à intervenir dans d'autres langues. Cet élément est à considérer en contexte car il dépend gran-

dement du niveau des apprenants, ainsi que de la disponibilité de la langue cible en dehors de la classe. Cela peut cependant être relativisé car le but est d'avoir une utilisation des langues qui n'est pas aléatoire mais systématique (Scott 2016) et de les employer de manière réfléchie (quel moment, quelle fonction). L'utilisation de la langue cible est à encourager en prenant en compte les pratiques des communautés bilingues. En d'autres termes, les pratiques des apprenants ne peuvent pas être jugées en se référant à des pratiques monolingues mais bien celles de bilingues.

Pour résumer les gestes de l'enseignant en contexte scolaire bilingue peuvent être décrits comme suit : utiliser des exemples de *translanguaging*, valoriser la présence des langues dans l'espace classe, saisir les opportunités d'allers-retours en mettant en avant et entraînant les transferts positifs, et si la langue n'est pas maîtrisée par l'enseignant transférer le rôle d'expert à l'apprenant dans des espaces plurilingues et multimodaux créés au service de l'enseignement-apprentissage.

Bibliographie

ADEB, Association pour le Développement de L'Enseignement Bi/plurilingue (2011). [*Le Professeur de « Discipline Non Linguistique » : Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*](#). Paris. (Enseignement bilingue).

ADEB, Association pour le Développement de L'Enseignement Bi/plurilingue (2019). [*Le Professeur de Langue 2 dans L'Enseignement Bilingue ; Rôles, fonctions et pratiques pédagogiques : transversalités et spécificités*](#). Paris (Enseignement bilingue).

Baker, Colin (2001). [*Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*](#). Bristol : Clevedon. (Multilingual Matters) [Troisième édition].

Ebe, Ann E. et Chapman-Santiago, Charene (2016). Student Voices Shining Through: Exploring Translanguaging as a Literary De-

vice. In : O. García & T. Kley (éds). [*Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*](#). New York ; London : Routledge, 57-82.

García, Ofelia et Li, Wei (2014). [*Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*](#). London : Palgrave Macmillan.

García, Ofelia et Lin, Angel M.Y. (2017) Translanguaging in Bilingual Education. In : O. García, A. M. Y. Lin & S. May (éds). [*Bilingual and Multilingual Education*](#). Cham : Springer, 117-130. [Troisième édition, première édition 1997].

Günther-Van der Meij, Mirjam et Duarte, Joana (2020). [*Tower of Babel or Garden of Eden ? Teaching English as a Foreign Language Through a Translanguaging Lens*](#). In : Zh. Tian et al., [*Envisioning TESOL through a Translanguaging Lens: Global Perspectives*](#). Cham : Springer, 231-252.

Li, Wei (2011). [*Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain*](#). *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.

Scott, Virginia M. (2016). Multi-competence and language teaching. In : V. Cook et W. Li (éds). [*The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*](#). Cambridge : Cambridge University Press, 445-460.

Pour aller plus loin

CUNY-NYSIEB. *City University of New York – New York State Initiative on Emergent Bilinguals*. Ressources pour une pédagogie translanguaging proposées gratuitement (en anglais) : <https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/>

Dall'Aglio, Vincent. *Translanguaging : facettes d'un produit plurilingue entre théorie et pratiques*. Maîtrise : Univ. Genève, 2020. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129970>

D'autres entrées de l'Abécédaire

Alternances codiques en classe (gérer des)

Médiation (de la notion de « médiation » au geste professionnel de la « vague sémantique »)

Remédiation

Référence à citer

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. <http://www.adeb-asso.org>