Revue TDFLE

N° 87 | 2026
Translanguaging, une notion en débat

Le translanguaging : notion incontournable dans la formation des enseignants de langues

Ana Isabel ANDRADE *Professeur des universités*
University of Aveiro

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-87/3450-le-translanguaging-notion-incontournable-dans-la-formation-des-enseignants-de-langues
DOI : numerev_2751
Date de publication : 20/05/2026

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : ANDRADE, A. I. (2026) Le translanguaging : notion incontournable dans la formation des enseignants de langues. *Revue TDFLE*, (87). https://doi.org/10.34745/numerev_2751

La notion de *translanguaging* apparait dans plusieurs publications dans le domaine de la didactique des langues, tout en essayant d'attirer l'attention sur la nécessité de mettre en valeur les répertoires linguistiques et communicatifs des sujets qui apprennent de nouvelles langues. À partir d'une réflexion sur le sens didactique de la notion, ce texte approche le *translanguaging* dans le cadre des programmes de formation d'enseignants, tout en explicitant ce que ces programmes peuvent contenir, ainsi que les compétences qu'il faut développer pour que la notion de *translanguaging* ait un effet positif sur la connaissance professionnelle des enseignants. Les résultats de cette exploration sont interprétés à partir du discours écrit réflexif de futures enseignantes qui ont réalisé des activités ayant comme but l'utilisation des approches plurielles des langues et des cultures dans les situations d'enseignement et apprentissage.

The notion of translanguaging has appeared in several publications in the field of language didactics, in an attempt to draw attention to the need to enhance the linguistic and communicative repertoires of individuals learning new languages. Starting with a reflection on the didactic meaning of the notion, this text addresses translanguaging in the context of teacher education programmes, trying to make explicit what these programmes should contain, as well as the skills that need to be developed if the notion of translanguaging is to have a positive effect on teachers' professional knowledge. The results of this exploration are interpreted on the basis of the reflective written discourse of future teachers who carried out activities aimed at preparing them for the use of pluralistic approaches to languages and cultures in teaching and learning.

Mots-clés :
Didactique des langues, Formation des enseignants, Approches plurielles, Translanguaging

---

Introduction

La notion de translanguaging a fait couler beaucoup d'encre ces derniers temps et il est important de comprendre le sens qu'elle peut acquérir dans les situations d'éducation et de formation des enseignants. Comme l'écrivent Lorenzetti et Silva (2020), en reprenant les idées de García et ses collaborateurs (García & Wei, 2014), le translanguaging peut être présenté comme un concept théorique et comme un outil

pédagogique, car il semble être utile dans la conception, la planification et le développement des pratiques éducatives et formatives.
Dans ce texte, à partir d'une réflexion sur la notion de translanguaging, nous essayons de réfléchir sur son rôle dans la formation des enseignants, notamment, en ce qui concerne le développement d'une conscience critique sur les langues, sur le contact de langues, ainsi que sur les théories et les pratiques bi-, pluri- et multilingues. D'une façon plus concrète, il s'agit de créer, dans les programmes de formation, des opportunités de réflexion sur les possibilités d'exploration d'expériences des sujets en formation avec les langues, en leur proposant des voies pour repenser la façon de construire des communautés plus justes du point de vue linguistique et communicatif dans les espaces éducatifs. Dans cette perspective, le translanguaging apparait comme une notion et un phénomène qui doit faire partie des programmes de formation initiale et continue des enseignants de langues, quel que soit le statut de la langue ou des langues qu'ils enseignent en contexte scolaire, sans oublier tous les travaux sur le plurilinguisme et les approches plurielles des langues et des cultures qui ont été réalisés dans le contexte européen.
Dans un premier temps, notre texte aborde la notion de translanguaging en la situant par rapport à d'autres notions qui circulent dans le champ des théories et des pratiques d'éducation plurilingue et interculturelle. Dans un second temps, nous interrogeons le rôle que le translanguaging peut jouer dans la construction du savoir pédagogique et didactique des enseignants de langues.

1. Quelques réflexions didactiques autour de la notion de translanguaging

D'un point de vue théorique, et en accord avec García et ses co-auteurs, le translanguaging est un processus dynamique de sélection de formes linguistiques d'un répertoire linguistique et communicatif pour la construction du sens dans une autre langue (García, 2023 ; García & Wei, 2014 ; Robinson, Tian, Martínez & Qarqeen, 2018). Cette notion, comme soulignent Robinson, Tian, Martínez et Qarqeen (2018), interroge d'un point de vue théorique la notion de langue, la relation entre les langues et l'existence de limites et de frontières entre les langues, envisageant les pratiques linguistiques bilingues et plurilingues comme des processus dynamiques, hybrides, fluides, en mouvement continu et mettant en évidence les répertoires linguistiques et communicatifs individuels en (inter)action, "from which individual speakers strategically select and deploy features to accomplish different communicative and expressive ends (García & Wei, 2014; Otheguy, García, & Reid, 2015; Vogel & García, 2017)." (Robinson, Tian, Martínez & Qarqeen, 2018, p. 78) [1].
Tout en acceptant les pratiques linguistiques individuelles et les répertoires linguistiques et communicatifs des sujets particuliers, l'acceptation du translanguaging remet en question l'hégémonie des langues scolaires, en introduisant des espaces plus démocratiques dans le processus d'enseignement et d'apprentissage et en permettant une plus grande équité dans la classe, une inclusion plus profonde de tous les participants (Caruso, 2018, p. 87). L'acceptation du translanguaging comme un

phénomène naturel dans les pratiques linguistiques des sujets en situation de contact de langues, de plus en plus fréquents dans nos sociétés mondialisées, attire l'attention sur le fait que les sujets, en classe, « transitent entre les langues » et légitime des pratiques hybrides habituelles en contextes de communication multi- et plurilingue (Nussbaum, 2023, p. 7, texte distribué lors d'un séminaire).
Qui transite entre les langues et pour quoi faire ? La réponse nous conduit aux sujets qui apprennent et à ceux qui enseignent, aux sujets qui habitent la salle de classe et aux sujets acteurs des pratiques discursives d'enseignement/apprentissage et qui utilisent de façon marquée, ou pas, des mélanges et/ou des alternances codiques pour pouvoir remplir leur fonction d'apprendre et de faire apprendre. Mais regardons de plus près ce que ces pratiques discursives ou le translanguaging nous permettent d'identifier.
L'utilisation du translanguaging dans des situations d'enseignement/apprentissage de langues permet d'attirer l'attention sur les ressources linguistiques et communicatives que les sujets sont capables d'utiliser pour négocier leur identité linguistique dans des contextes caractérisés par la mobilité, le contact, le transit entre différents espaces comme l'école, la famille, la communauté proche ou éloignée. La notion de translanguaging permet d'attirer l'attention sur les sujets qui sont entre des langues, entre des cultures et des commanutés, mais qui ont des savoirs, des répertoires particuliers (Gumperz, 1982) qu'ils essaient de mobiliser pour apprendre et se transformer, ainsi que le souligne Lüdi :

« translinguistic markers (i.e. phonetic, morpho-syntactic and lexical elements in utterances in a given variety [La] perceived as belonging to another variety [Lb], – regardless of their origin and nature –), or plurilingual speech not only occur frequently in very different settings, but […] they represent an exceedingly useful and often highly valued form of deployment of plurilingual repertoires, and that they perform a variety of communicative and discursive functions. These markers assume the form of translinguistic wording (i.e. as a communicative strategy to accomplish intercomprehension in a less mastered language beyond the current skills of the speaker by inserting words from other languages in one's discourse), of language mixing to express one's plurilingual and multicultural identity (see Lüdi 2005) or of inserting words, phrases or whole sentences in another language or register for a series of sophisticated discursive functions (see for example Auer 1999). » (2020, p. 45) [2]

Nous rejoignons ici le processus de transfert très étudié dans les années 1980 et 1990 et où nous trouvons, parmi d'autres, la notion de "crosslinguistic influence", qui renvoie aussi à la complexité de la mobilisation de répertoires qui entrent en contact avec d'autres répertoires marqués par des caractéristiques propres (Sharwood Smith & Kellerman, 1986 ; voir aussi les publications sur le bi/plurilinguisme, Lüdi, 1991 ; Lüdi & Py, 1986, 2009 ; Grosjean, 1982 ; voir aussi plus récemment et entre autres, Cavalli & Cuenta, 2024). Ceci dit, la notion de translanguaging n'est pas nouvelle, elle peut se traduire par l'alternance et/ou par le mélange des langues en présence (le code-swiching ou le code-mixing), tout en permettant l'acceptation de l'émergence de discours et de voix qui ont été traditionnellement refusés à l'école et qui étaient marqués par l'hybridisme.

L'acceptation dans les contextes d'enseignement/apprentissage du translanguaging conduit à concevoir et mettre en pratique des stratégies didactiques qui mobilisent différentes langues et différents répertoires pour promouvoir le développement de la compétence plurilingue et interculturelle des sujets qui sont entre des langues et des cultures. Comme l'écrivent Cenoz et Gorter (2017), cette acceptation de pratiques didactiques marquées par le translanguaging provoque un changement de paradigme dans les pratiques éducatives, en acceptant la diversité sous différentes formes et en mobilisant les répertoires des enseignants, qui ne peuvent pas oublier la diversité des répertoires des apprenants. Ce changement de paradigme relie les pratiques translangagières à la pédagogie critique et à la promotion de la justice sociale, comme le souligne Vallejo : « [it] allows for the émergence of discourses and voices that have been traditionally ignored […] This focus on transformation relates translanguaging "to criticality, critical pedagogy, social justice and the linguistic human rights agenda" » (2018, p. 87) [3].
Ce nouveau paradigme défend le fait que les enseignants doivent pouvoir analyser comment les apprenants utilisent les « signes », leurs « caractéristiques linguistiques » ou leurs « répertoires communicatifs », pour donner du sens aux activités d'enseignement/apprentissage (Bonacina-Pugh, Da Costa Cabral & Huang, 2021) et agir sur ces mêmes répertoires :

« Translanguaging as pedagogy calls upon educators to acknowledge bi/multilingualism as a resource, strategically incorporate learners' familiar cultural and linguistic practices in academic learning, and engage in moment-to-moment shifts to respond to the emerging needs of children who are at different points of the bilingual continuum (García & *al.*, 2017). » (Zhang-Wu & Tian, 2023, p. 377) [4]

Dans cette perspective, il faut former les enseignants à travailler avec des répertoires linguistiques et communicatifs divers, imprévisibles, hybrides (Gumperz, 1982 ; Andrade, 1997 ; Lüdi, 2020, entre autres), en réalisant que ces répertoires sont multiples et ne suivent pas nécessairement les normes imposées par les communautés monolingues et fermées qui réclament des pratiques « pures » à l'école. Ces répertoires sont dynamiques, en évolution en raison des expériences communicatives des locuteurs. Le translanguaging légitime, ainsi, l'alternance et le mélange de langues en contexte éducatif en soulignant la nécessité de développer la formation au plurilinguisme, de présenter le translanguaging comme une ressource, un atout légitime que tous les apprennants ont le droit d'utiliser pour apprendre et que tous les enseignants doivent savoir utiliser pour enseigner (Vallejo, 2018). Il est important de souligner ici que, depuis le début du siècle, il recommandé de former au plurilinguisme et à la diversité linguistique et culturelle, comme l'affirme le Conseil de l'Europe [5].
L'analyse du translanguaging permet de comprendre les caractéristiques des sujets, leurs répertoires, ainsi que la situation dans laquelle ils vivent, la manière dont ils mobilisent leur communauté proche et la nouvelle communauté, la région ou le pays dans lequel ils veulent s'intégrer, tout en renvoyant à des communautés avec d'autres normes. Le translanguaging nous permet de lire les images de la société mondialisée à partir de petits détails relevés dans les pratiques discursives (Blommaert, 2010). En ce

sens, dans une logique d'éducation plurilingue et interculturelle, d'éducation à la diversité linguistique et à la rencontre de l'Autre, les moments de translanguaging renvoient à des transitions écologiques, des changements, qui, s'ils sont mis à profit, peuvent permettre le développement humain, appréhendé par Bronfenbrenner (2005, p. 3) comme un phénomène de continuité, de transformation des sujets, dans une tentative de connexion avec d'autres qui dépassent leur micro-contexte. Le translanguaging traduit l'implication du sujet dans la relation avec l'Autre, le différent, le contexte dans lequel l'interaction a lieu, ainsi qu'avec les voix des autres qui circulent dans les communautés, ce qui peut favoriser la transformation et le développement linguistique et communicatif.
La notion de tranlanguaging rejoint, ainsi, tout le travail qui s'est développé sur les approches plurielles (Candelier & *al.*, 2012), avec la reconnaissance de la même valeur pour toutes les langues et le développement de stratégies didactiques capables de valoriser la diversité linguistique et culturelle en situation d'enseignement/apprentissage :

« Pedagogically, translanguaging acknowledges bi/multilingualism as a resource. It promotes ways for students and teachers to engage in complex and fluid discursive practices that strategically include the home language practices of students in classroom activities (García, 2014). Through employing multilingual/ multimodal resources, choosing culturally relevant texts, and positioning teacher as co-learner (García & Kleyn, 2016), translanguaging creates a culturally and linguistically sustaining classroom (Paris, 2012) where all learners are encouraged to bring all their communication styles, registers, and repertoires (Makalela, 2015, p. 202) to engage in learning. » (Robinson, Tian, Martínez & Qarqeen, 2018, p. 78) [6]

En d'autres mots, l'accepation et l'exploration du translanguaging dans les espaces d'enseignement/apprentissage peuvent créer des espaces hétéroglossiques qui valorisent les identités et les répertoires linguistiques des sujets, traduits en pratiques communicatives concrètes, et qui peuvent promouvoir la justice linguistique et cognitive dans la construction du savoir (Zhang-Wu & Tian, 2023), comme le soulignent Robinson, Tian, Martínez et Qarqeen : les sujets de la classe, apprenants et enseignants, apprennent les uns avec les autres (2018, p. 78).
Mais regardons de plus près comment la notion de translanguaging peut être intégrée dans la formation des enseignants.

2. Le translanguaging dans la formation des enseignants

L'intégration de la notion de de translanguaging dans les programmes de formation des enseignants a comme finalité, avant tout, de permettre la compréhension critique de ce que la notion peut apporter aux théories et aux pratiques d'enseignement/apprentissage. García pense que les enseignants en particulier, comprennent très bien la notion de translanguaging, comme elle l'indique dans une

interview au Brésil. Elle explique que, lorsque les enseignants ont des problèmes de gestion de la diversité linguistique et culturelle et qu'ils veulent que les apprenants donnent du sens à ce qu'ils font, qu'ils comprennent les activités d'enseignement/apprentissage, ils peuvent donc utiliser le translanguaging comme un échafaudage (voir *scaffolding*, Bruner, 1983) dans sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1985), ce qui demande des efforts, mais reste possible (García, in Lorenzetti & da Silva, 2020, p. 173) [7].
Cette idée nous conduit à penser des stratégies de formation qui puissent préparer les enseignants à savoir observer et explorer les marques transcodiques comme marques de mouvements transcontextuels, de passage de frontière, comme marques d'une volonté d'apprendre avec l'Autre (Blommaert, 2010 ; García & Wei, 2014) et d'enseigner à l'Autre à réfléchir de façon critique sur son pouvoir dans le développement de la compétence plurilingue et interculturelle des apprenants.

« Many studies have shown that translanguaging can not only support students' content learning, language and literacy development, and socio-emotional wellbeing, but can also have the potential to transform schooling in ways that advance a social justice agenda (Back & *al.*, 2020; CUNY-NYSIEB, 2021; Fu & *al.*, 2019; Menken & Sánchez, 2019; Tian & *al.*, 2020). » (Zhang-Wu & Tian, 2023, p. 376) [8]

Mais qu'est-ce qu'implique l'acceptation du translanguanging dans les activités d'enseignement/apprentissage pour la formation des enseignants ?
Comme le dit Armand (2013), cette acceptation implique des enseignants mieux formés (et informés) qui soient en mesure de relever le défi et de répondre adéquatement aux besoins des apprenants. Il nous faut revoir les compétences professionnelles des enseignants afin qu'ils soient capables d'utiliser le translanguaging de façon à contribuer à des écoles plus inclusives. Ainsi, les programmes de formation des enseignants doivent prendre en compte la diversité linguistique et culturelle dans les processus de construction des savoirs professionnels – en situation de formation initiale ou en situation de formation continue – en intégrant les approches plurielles des langues et des cultures comme des contenus des activités de développement des compétences enseignantes (Andrade & Schröder-Sura, 2020, entre autres).
Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage impliquant la notion de translanguaging et, par conséquent, les approches plurielles des langues et des cultures, les programmes de formation peuvent inclure le traitement de différents types de savoirs :

- des savoirs sur la diversité des langues et des cultures, qui incluent, par exemple, des connaissances capables de permettre l'analyse des répertoires des sujets et de leurs contextes, la compréhension des pratiques discursives hybrides des sujets, la capacité de construire des ponts entre des espaces linguistiques différents, etc. ;
- des savoirs pédagogiques-didactiques qui touchent à la mise en pratique des approches plurielles. Comme écrivait Bretegnier (2024) il y a déjà plus de dix ans, il s'agit de maitriser une didactique des langues en relation ou une didactique de la connexion, qui exige du dialogue avec les apprenants (leurs histoires et expériences) et une capacité à les aider à mobiliser leurs ressources pour qu'ils

transitent ou passent les frontières linguistiques ;

- des savoirs sur soi-même, en réfléchissant sur sa propre pluralité, sur sa compétence à mobiliser son répertoire linguistique, communicatif et didactique (Causa, 2012), mais aussi à identifier le besoin d'avoir d'autres ressources pour faire apprendre dans des situations où le translanguaging apparait ;
- des savoirs sur les finalités et les responsabilités que ce type d'éducation requiert, car il s'agit de travailler aussi la diversité et le plurilinguisme comme valeurs, dans la construction de sociétés plus solidaires et justes (voir aussi Cambra, 2017).

Dans cette lignée, nous prenons comme exemple le projet du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles. Outils pour la formation des enseignant·e·s* [9] qui, dans la continuité d'autres projets, se focalise sur le développement des compétences enseignantes qui facilitent la mise en œuvre des approches plurielles. L'équipe du projet propose 7 types de compétences enseignantes à développer pour une formation à la diversité linguistique et culturelle dans les situations éducatives :

1 - Un attachement à des valeurs et principes pour le recours aux approches plurielles, où il est question de promouvoir le respect par le plurilinguisme et la diversité des phénomènes linguistiques et culturels, y compris le translanguaging, le respect par les droits linguistiques et culturels des sujets. Il s'agit de développer chez l'enseignant la confiance en sa capacité à recourir à des démarches impliquant de travailler avec plusieurs langues, variétés linguistiques et culturelles, y compris des langues et/ou des variétés non familières.
2 – Une compétence à communiquer dans des espaces de contacts de langues, à alterner les langues et les registres en fonction des intentions de communication, des locuteurs et de leurs répertoires linguistiques et communicatifs.
3 - Des compétences numériques, notamment à communiquer dans les environnements numériques multilingues avec des publics spécifiques (apprenants, parents, collègues, etc.) en tenant compte en particulier de leur diversité linguistique et culturelle et, par conséquent, des marques d'alternance et/ou de mélange codique. Il s'agit, par exemple, de développer une compétence à analyser de nouvelles formes d'usages multilingues et multimodaux dans les environnements numériques afin d'enrichir le répertoire didactique des enseignants.
4 – Des compétences métalinguistiques, métadiscursives et métaculturelles qui permettent aux enseignants de faire une analyse des situations multilingues et des différents statuts et fonctions des langues dans leurs contextes.
5 - Des compétences didactiques et pédagogiques capables de permettre la planification du processus d'enseignement/apprentissage marquée par le translanguaging, ainsi que la gestion de ce même processus. Dans ce processus l'enseignant pourra utiliser des langues différentes pour gérer l'interaction éducative, ainsi qu'évaluer et apprécier les progrès et les acquis des apprenants développés par le recours aux approches plurielles des langues et des cultures. Dans le processus d'évaluation, il est très important de préparer les enseignants à

fournir aux apprenants un feedback qui favorise leur prise de conscience des objectifs à atteindre dans le développement de la compétence plurilingue et interculturelle, en particulier, et de leur processus de développement langagier, cognitif et socioculturel, en général.

6 – Des compétences à collaborer avec l'ensemble de la communauté éducative pour la mise en oeuvre des approches plurielles. Il s'agit, par exemple, d'être capable de repérer les obstacles à la mise en place d'une politique éducative d'établissement scolaire plurilingue et interculturelle et à trouver, en interaction avec d'autres acteurs éducatifs, les moyens de les dépasser. Il est aussi question de compétences à planifier et à réaliser avec les familles par la mise en place d'actions communes en faveur du développement plurilingue et interculturel des apprenants, ainsi qu'à créer avec les apprenants un environnement inclusif qui promeut la collaboration entre pairs dans une perspective plurilingue et interculturelle.

7 – Des compétences à se former en lien avec le développement de la dimension plurilingue et interculturelle de son répertoire communicatif, mais également avec le développement de son répertoire réflexif pour l'analyse de phénomènes relevant de la pluralité linguistique et culturelle. Dans le cas du translanguaging, il s'agit de former les enseignants pour qu'ils soient capables de remettre en question des principes et des pratiques didactiques traditionnelles vis-à-vis de l'alternance des langues, c'est-à-dire des pratiques qui refusent le translanguaging et créent des obstacles à un développement plurilingue et interculturel salutaire.

Les outils proposés dans ce projet (liste des descripteurs de compétences pour les approches plurielles et séquences pour la formation des enseignants) permettent de préciser des objectifs de formation, de planifier et de mettre en pratique des activités de formation par rapport à la gestion de la diversité linguistique et culturelle dans des contextes éducatifs, tout en favorisant la prise de conscience de la nécessité de compétences spécifiques pour la mise en œuvre d'approches plurielles des langues et des cultures [10].

Nous convoquons ici, à titre d'exemple, la dimension 7 qui se focalise sur le développement professionnel, entendu comme le processus et le résultat d'une volonté et d'une capacité de transformation de soi en tant qu'enseignant et/ou formateur par la réflexion, l'action et en collaboration avec d'autres acteurs de la communauté éducative. À partir de la littérature spécialisée, on retient deux vecteurs constitutifs du développement professionnel : la mobilisation d'une démarche réflexive et la volonté de transformation individuelle et contextuelle, que nous pouvons regarder de plus près dans les descripteurs qui suivent :

- V. 1. Compétence à s'interroger sur sa manière de prendre en compte les aspects composites [hybrides] et évolutifs des appartenances culturelles et linguistiques en salle de classe.
- V2. Volonté d'élargir ses connaissances sur l'éducation plurilingue et interculturelle ; Être prêt à remettre en question des principes et pratiques

didactiques établis relatifs à l'alternance des langues.

Dans le cadre de programmes de formation qui ont conduit des enseignantes en formation à utiliser les approches plurielles et à réfléchir sur leur rôle pour une éducation à la diversité linguistique et culturelle, nos analyses de leurs réflexions écrites recueillies, à la fin d'une année de formation aux approches plurielles, nous permettent de rencontrer ces deux vecteurs. Nous présentons comme exemples des témoins issus de programmes de formation de futurs enseignants que l'Université d'Aveiro met en pratique et qui sont objets de discours réflexifs dans la rédaction des mémoires professionnels des sujets en formation [11] :

- V1 - « *En termes de communication, ce projet nous a permis de réfléchir davantage à la manière dont nous utilisons la langue [LP] et de conclure à la nécessité de communiquer d'une autre façon* » (Silva, 2015 ; notre traduction).
- V2 - « *Ces réunions ont été un moment de partage d'expériences, où nous avons pris connaissance du travail que nous faisions, écouté des suggestions et discuté des aspects et des difficultés qui sont apparus au cours du processus. Ces moments de réflexion ont également eu lieu en dehors de l'environnement académique, [...] à la maison, avec notre famille et lorsque nous étions seules. Cette réflexion a également servi à jeter un regard neuf sur ce que nous avions fait et sur ce que nous aurions pu faire différemment* » (Santos, 2012 ; notre traduction).

L'éducation à la diversité linguistique, dont le translanguaging peut être considéré comme une illustration, ouvre des espaces de développement personnel et professionnel émergeant d'une pratique [pédagogique] expérimentée, réfléchie et (re)construite. Cette dimension implique l'engagement du sujet en formation à respecter la diversité linguistique et culturelle, afin de garantir la reconnaissance effective de la valeur égale de tous les répertoires en salle de classe et de la justice linguistique. Former à utiliser le translanguaging, en tant que pratique pédagogique réfléchie, peut être considéré au niveau macro comme une question de politique linguistique, et au niveau meso et micro comme le développement d'une compétence à créer des opportunités d'éduquer au plurilinguisme. Les témoignages des futurs enseignants nous encouragent en ce sens, tout en mettant en relief la pertinence des approches plurielles vis-à-vis de la formation au translanguaging et par conséquent, à une formation qui respecte les droits linguistiques et culturels des apprenants.
Nous pouvons dire également que ces témoignages nous renvoient à la compréhension de l'importance de la dimension symbolique du contact linguistique, en naturalisant et en valorisant le contexte bi/multilingue dans lequel les apprenants vivent, en faisant entrer la communauté dans la classe, dans des processus de découverte des significations d'être à l'école, de (re)construction de l'identité. Dans les analyses que nous avons effectuées (voir, par exemple, Martins, 2008 ; Andrade & Martins, 2018 ; Andrade, Martins & Pinho, 2018 ; Andrade & Schröder-Sura, 2020 ; Pinho, 2008), nous

constatons que les enseignants en formation semblent comprendre les finalités d'une formation aux approches plurielles des langues et des cultures et font preuve d'une volonté à s'engager dans un processus de promotion de discours éducatifs inclusifs. Les résultats nous montrent que les enseignants en formation se disponibilisent au changement en vue de la construction d'une société plus juste en traitant et en valorisant la diversité linguistique et culturelle (Vecteur 2) du développement professionnel. Comme Fullan (1991, p. 18-19), nous pensons que le changement éducatif ne peut se faire s'il n'est pas compris comme nécessaire par ses principaux acteurs, les enseignants.

En guise de conclusion

Nous savons, depuis plus de deux décennies, que l'éducation à la diversité linguistique ouvre des espaces de développement professionnel, mais nous savons également qu'il faut continuer à poser des questions qui, pour le moment, ne trouvent pas toujours des réponses : comment cela peut faire sens pour chacun des acteurs éducatifs ? Comment cela peut faire sens pour chacun des contextes éducatifs ? Comment le translanguaging peut être reconnu et valorisé en fonction des projets de développement linguistique et communicatif des apprenants ? Comment les enseignants peuvent-ils se préparer à utiliser le translanguaging d'une façon positive en fonction du développement plurilingue et interculturel des apprenants ?
Les acteurs éducatifs doivent promouvoir : la conscience de l'état de la planète, la conscience de la diversité présente dans les communautés dans lesquelles ils agissent et la conscience des choix humains en fonction de la durabilité de la diversité linguistique et culturelle. Ce type de formation est un choix qui part des phénomènes de contact de langues et/ou de translanguaging et peut ouvrir des opportunités de mieux former aux défis des sociétés et des écoles mondialisées. Pour terminer nous pouvons dire que la formation des acteurs éducatifs ne peut pas éviter le traitement du translanguaging dans toutes ses implications pour la vie des sujets qui se trouvent de plus en plus en situation de mobilité ou de contact avec l'Autre. Nous pouvons aussi dire qu'il faut continuer à faire de la recherche sur le développement plurilingue et interculturel des sujets, enseignants et apprenants qui, en contextes éducatifs, construisent des projets professionnels et des projets de vie en situation permanente de contact de langues et de dialogue interculturel.

Bibliographie

Andrade, A. I. (1997). *Processos de interacção verbal em aula de francês língua estrangeira: funções e modalidades de recurso ao português língua materna* (Thèse de doctorat). Universidade de Aveiro.

Andrade, A. I. & Schröder-Sura, A. (2020). Le recours au 'Cadre de référence pour les Approches Plurielles' dans la formation des enseignants de langues: vers un référentiel spécifique de compétences des enseignants. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications* 67, 90-100.
Andrade, A.I. & Martins, F. (2018). Educação global e diversidade linguística na formação inicial de educadores e professores: da intervenção à (auto) reflexão. *Indagatio didactica* 10 (1), 47-62.
Andrade, A.I., Martins, F. & Pinho, A.S. (2019). Formação de formadores e intercompreensão. Potencialidades investigativas de um referencial de formação*. EL. LE*, 8 (1), 235-252.
Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité: une priorité au Québec. *Québec français* 168, 83-85.
Baker, C. (2019). A tribute to Ofelia García. *Journal of Multilingual Education Research* 9(1), art. 8.
Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
Bonacina-Pugh, F., Da Costa Cabral, I. & Huang, J. (2021). *Language Teaching: Surveys and Studies*, 2021, https://doi.org/10.1017/S0261444821000173
Bretegnier, A. (2014). Eveil aux Langues : et pour les adultes ? In A.I. Andrade, , M.H. Araújo e Sá, , R. Faneca, F. Martins, A.S. Pinho, & A.R. Simões (dir.)*, A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 231-238).
Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand oaks: Sage Publications.
Bruner, J. (2015). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. PUF.
Cambra, M. (2017). Former les enseignants à l'éducation plurilingue et interculturelle. *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*, 239-255.
Candelier, M. & *al.* (2012). *Le CARAP. Cadre de référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Conseil de l'Europe.
Caruso, E. (2018). Translanguaging in higher education: Using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process. *Language Learning in Higher Education* 8(1), 65-90.
Causa, M. (2012). Introduction Le répertoire didactique : une notion complexe. Dans M. Causa (dir.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues* (pp. 15-72). De Boeck Supérieur.
Cavalli, M. & Cuenat, M. E. (2024). *Translanguaging* – effet de mondialisation ou de domination ? *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 22-2. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/13796 - DOI: https://doi.org/ 10.4000/11qab
Cenoz, J. 1 Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. *Language awareness and multilingualism* 3.
García, O. (2023). *Translanguaging Décloisonnement: An Epilogue*. *Lidil* 67 | 2023. URL: http://journals.openedition.org/lidil/11441 - DOI: https://doi.org/10.4000/lidil.11441.
García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
Gerber, B. (coord.), Andrade, A.I., Schröder-Sura, A., Vlad, M. (2023). *Développer des compétences enseignantes pour les approches plurielles. Outils pour la formation des*

enseignant·e·s. (EnSAP). Programme du CELV 2020-2023. https://www.ecml.at/fr/ECML-Programme/Programme-2020-2023/Pluralistic-teacher-competences
Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
Gumperz, J.J. (1982). *Language and social identity*. Cambridge University Press.
Lorenzetti, A.N. & Da Silva, J.E. (2020). "If we don't name ourselves, who's gonna name us?": hablando de tudo um pouco con Ofelia García. *Revista Interfaces* 11(01), 170-181.
Lüdi, G. (1991). Déterminisme et liberté dans le choix de langue. Communication au Colloque *L'analyse des interactions*, Aix-en-Provence.
Lüdi, G. (2020). Plurilingual speech as legitimate and efficient communication strategy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23|1, 36-48. DOI: 10.1080/13670050.2019.1600471
Lüdi, G. & Py, B. (1986). *Être bilingue*. Peter Lang.
Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be… a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6(2), 154-167.
Martins, F. (2008). *Sensibilização à diversidade linguística–Observação e formação de Professores do 1. º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro.
Nussbaum, L. (2023).*Translanguaging : dimensions épistémologiques et analyse de données*. Texte distribué lors de la Journée d'Études, *Translanguaging, une notion en débat,* Université de Saint-Étienne, 23-24 novembre 2023.
Pinho, A.S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas* (Tese de doutoramento). Universidade de Aveiro.
Robinson, E., Tian, Z., Martínez, T. & Qarqeen, A. (2018). Teaching for justice: Introducing translanguaging in an undergraduate TESOL course. *Journal of Language and Education* 4(3), 77-87.
Smith, M.S. & Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. Pergamon*.
Vallejo, C. (2018). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, by Ofelia García and Li Wei. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 11(1), 85-95. DOI: http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764ZHANG-WU
Zhang-Wu, Q. & Tian, Z. (2023). Raising Critical Language Awareness in a Translanguaging-Infused Teacher Education Course: Opportunities and Challenges. *Journal of Language, Identity & Education* 22(4), 376-395. DOI : 10.1080/15348458.2023.2202589. https://doi.org/10.1080/15348458.2023.220258
Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales.

[1] « à partir de laquelle les locuteurs individuels sélectionnent et déploient stratégiquement des caractéristiques pour atteindre différents objectifs communicatifs et expressifs (García & Wei, 2014 ; Otheguy, García, & Reid, 2015 ; Vogel & García, 2017) » (Robinson, Tian, Martínez & Qarqeen, 2018, p. 78).
[2] des marqueurs translinguistiques (c'est-à-dire les éléments phonétiques, morpho-

syntaxiques et lexicaux dans les énoncés d'une variété donnée [La] perçus comme appartenant à une autre variété [Lb], - indépendamment de leur origine et de leur nature -), ou le discours plurilingue, ne sont pas seulement fréquents dans des contextes très différents, mais [...] ils représentent une forme extrêmement utile et souvent très appréciée de déploiement des répertoires plurilingues et ils remplissent une variété de fonctions communicatives et discursives. Ces marqueurs prennent la forme d'une formulation translinguistique (c'est-à-dire d'une stratégie de communication visant à assurer l'intercompréhension dans une langue moins bien maîtrisée, au-delà des compétences actuelles du locuteur, en insérant des mots d'autres langues dans son discours), d'un mélange de langues pour exprimer son identité plurilingue et multiculturelle (voir Lüdi 2005) ou de l'insertion de mots, d'expressions ou de phrases entières dans une autre langue ou dans un autre registre pour une série de fonctions discursives sophistiquées (voir, par exemple, Auer 1999). (Lüdi, 2020, p. 45).

[3] « Cet accent mis sur la transformation relie la translanguaging « à la criticité, à la pédagogie critique, à la justice sociale et à l'agenda des droits de l'homme linguistiques » « (Vallejo, 2018, p. 87).

[4] « Le translanguaging en tant que pédagogie appelle les éducateurs à reconnaître le bi/multilinguisme comme une ressource, à intégrer stratégiquement les pratiques culturelles et linguistiques familières des apprenants dans l'apprentissage scolaire, et à s'engager dans des changements momentanés pour répondre aux besoins émergents des enfants qui se trouvent à différents points du continuum bilingue (García & *al.*, 2017). (Zhang-Wu &Tian, 2023, p. 377).

[5] https://www.coe.int/en/web/language-policy

[6] D'un point de vue pédagogique, la translanguaging reconnaît le bi/multilinguisme comme une ressource. Il encourage les élèves et les enseignants à s'engager dans des pratiques discursives complexes et fluides qui intègrent stratégiquement les pratiques linguistiques des élèves dans les activités de la classe (García, 2014). En utilisant des ressources multilingues/multimodales, en choisissant des textes culturellement pertinents et en positionnant l'enseignant comme co-apprenant (García & Kleyn, 2016), le translanguaging crée une classe culturellement et linguistiquement durable (Paris, 2012) où tous les apprenants sont encouragés à apporter leurs styles, registres et répertoires de communication (Makalela, 2015, p. 202) pour s'engager dans l'apprentissage. (Robinson, Tian, Martínez & Qarqeen, 2018, p. 78).

[7] Voir l'analyse de l'interview d'Ofelia García, in https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6140/4451

[8] De nombreuses études ont montré que le translanguaging peut non seulement soutenir l'apprentissage du contenu, le développement de la langue et de la littératie et le bien-être socio-émotionnel des élèves, mais aussi avoir le potentiel de transformer la scolarité de manière à faire progresser un programme de justice sociale (Back & *al.*, 2020 ; CUNY-NYSIEB, 2021 ; Fu & *al.*, 2019 ; Menken & Sánchez, 2019 ; Tian & *al.*, 2020). (Zhang-Wu & Tian, 2023, p. 376).

[9] Berger & *al.* (2023) : www.ecml.at/pluralisticteachercompetences

[10] www.ecml.at/pluralisticteachercompetences

[11] À ce propos, nous pouvons référer ici l'ouvrage de : Grandcolas, B. & Vasseur, M.-T.

(1999). *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant : réflexions interactives pour la formation*. Socrates/lingua.