Revue TDFLE

N° 87 | 2026
Translanguaging, une notion en débat

La notion de translanguaging en pédagogie : deux exemples de ressources élaborées par l'association DULALA

Christine HÉLOT *Professeur des universités*
University of Strasbourg
Anna STEVANATO

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-87/3454-la-notion-de-translanguaging-en-pedagogie-deux-exemples-de-ressources-elaborees-par-lassociation-dulala
DOI : numerev_2749
Date de publication : 20/05/2026

This submission is licensed under **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : HÉLOT, Ch., STEVANATO, A. (2026) La notion de translanguaging en pédagogie : deux exemples de ressources élaborées par l'association DULALA. *Revue TDFLE*, (87). https://doi.org/10.34745/numerev_2749

Dans ce chapitre, nous abordons la façon dont nous interprétons la notion de translanguaging en tant qu'association assurant des formations auprès de personnels éducatifs et développant diverses ressources pédagogiques plurilingues. Nous expliquons que les ressources présentées proposent des exemples de translanguaging dans des textes écrits, que ce soient des albums de jeunesse publiés ou des textes écrits par des enfants dans le cadre d'un concours de kamishibaïs plurilingues. Ces textes donnent à voir concrètement ce que veulent dire les sociolinguistes lorsqu'ils expliquent que la notion de translanguaging remet en question les frontières entre les langues. Il est en effet possible de produire des récits plurilingues structurés et ludiques qui certes questionnent les normes scolaires mais qui permettent aux jeunes lecteurs de voir leurs langues familiales cohabiter avec le français tout en créant du sens.

As an association providing training to educational actors and producing plurilingual pedagogical resources, we discuss in this chapter how we interpret the notion of translanguaging. We explain that the resources described offer examples of translanguaging in written texts, for example in children's books or in stories written by children who took part in a competition of plurilingual kamishibaï. These written texts are concrete examples of what sociolinguists mean when they explain that the notion of translanguaging questions borders between languages. They illustrate that it is indeed possible to produce structured and humoristic plurilingual stories, which even if they question school norms, give affordances to young readers to make meaning through the cohabitation of their family languages with French, the language of schooling.

Mots-clés :
Plurilinguisme, Pratiques translangagières, Littérature de jeunesse, Translanguaging, Kamishibaï

Introduction

L'association DULALA (D'Une LAngue à L'Autre) fut créée en 2009 afin de répondre aux questions de familles bi-plurilingues sur la transmission de langues autres que le

français, sur les différentes pratiques linguistiques en famille, et pour objecter aux discours d'enseignants sur la nocivité du bilinguisme en particulier pour l'apprentissage de la langue de l'école. Au fil des ans, les objectifs de l'association se sont élargis à des perspectives plus ambitieuses soit comment répondre aux besoins de formation de professionnels travaillant auprès d'enfants qui grandissent au contact de plusieurs langues. La conceptualisation de ces formations a été pensée à partir de savoirs acquis au travers de lectures théoriques et surtout basée sur l'idée que des ressources pédagogiques réutilisables en crèche ou en classe devaient constituer le socle de ces formations. Ainsi, un ensemble de ressources pédagogiques plurilingues [1] de plus en plus riches et variées du point de vue des contenus et des formats ont été créées au fil de ces quinze dernières années : vidéos, livrets, mallettes, albums jeunesse, boîtes à histoires, CD, affiches, site de ressources lexicales en dix-huit langues [2], concours de kamishibaïs plurilingues et dernièrement, la publication d'un guide de séances de philosophie [3] sur la diversité linguistique et culturelle destiné à des élèves de collège ou lycée.

1. La notion de translanguaging et sa transposition dans les ressources développées par DULALA

On ne reviendra pas ici sur les différentes interprétations du terme translanguaging (García et Wei, 2015) sinon pour dire qu'au vu du nombre impressionnant de publications et de colloques traitant de cette notion, il est devenu impossible de l'ignorer (Bonacina Pugh & *al.*, 2021 [4]). Impossible également de ne pas se poser la question de sa traduction en français mais l'expression « pratiques translangagières » fait maintenant partie du vocabulaire français (Gentil, 2019 ; Bento & Babault, 2023).

Comme toute notion théorique, la notion de translanguaging demande d'en comprendre la dimension épistémologique, soit le cadre scientifique dans lequel elle a été élaborée ainsi que le contexte sociétal dans lequel elle a pris une telle importance, pour ne pas dire domination ou même effet de mode. En effet, quand on sait combien de temps a perduré l'idée que le bilinguisme était nocif (Tabouret-Keller, 2011) et, en particulier, lorsqu'il se manifestait au travers du mélange de langues, on ne peut qu'être surpris par cet engouement pour une notion qui remet en question les notions de langue et de frontières entre les langues et qui a mené à la revendication d'une pédagogie du translanguaging (Gorter & Cenoz, 2021) tant dans les dispositifs d'enseignement bi- ou plurilingues que dans les classes multilingues du 21ème siècle.

Alors que pour la grande partie du public auquel s'adressent les formations de DULALA, les notions de bi et plurilinguisme restent encore assez floues, que celles de répertoire et compétence plurilingues sont toujours à expliquer, que les différences de statut entre les langues sont source d'inégalité, et que la norme du français scolaire domine les discours éducatifs, comment aborder une notion aussi complexe que celle de

translanguaging, surtout sans la simplifier ni en faire une nouvelle doctrine pédagogique ? On est ici aussi au cœur de questions politiques (Flores, 2014) et sociolinguistiques qui concernent le rôle du langage dans le développement de l'identité, les inégalités entre les langues qui créent des discriminations entre leurs locuteurs et l'enseignement des langues entres autres, aux migrants et réfugiés.

Depuis plus de quarante ans, le Conseil de l'Europe [5] a produit de nombreux rapports et documents sur les politiques linguistiques éducatives et sur la notion de plurilinguisme dans un contexte politique où il s'agissait de faciliter la mobilité des citoyens et de construire une identité européenne. La priorité fut donc donnée à l'enseignement des langues dites « étrangères » dès le plus jeune âge et à l'apprentissage d'au moins deux d'entre elles. Dans ce contexte, les langues européennes prirent la première place, les langues régionales furent défendues parce qu'endogènes aux États européens, alors que les nombreuses langues de la migration restèrent marginalisées et donc stigmatisées tant au niveau scolaire que sociétal (Hélot & Bonacina, 2023 ; Sierens & Van Avermaet, 2017). On comprend les propos de García (2023) qui critique la dimension euro-centrique de la notion de plurilinguisme parce qu'imbibée des méfaits du passé colonial et incapable d'adopter un point de vue décolonial, antiraciste et antisexiste [6]. On mesure ici l'écart épistémologique entre les travaux menés en Amérique du Nord et ceux publiés en Europe. En effet, rappelons que García, ses collègues et étudiants travaillent avec des élèves multilingues et souvent réfugiés, alors qu'en Europe la réflexion sur l'apprentissage des langues porte sur des élèves monolingues qui devraient devenir bi-plurilingues à l'école.

Aussi, pour la plupart des enseignants, le terme plurilinguisme reste vague : qui est plurilingue, avec quelles langues, quel niveau de compétence, etc. ? Comment intégrer les langues de ses élèves quand on ne les connait pas, et pourquoi ? Et surtout encore et toujours la question de la place de la langue française dans les familles plurilingues. En dépit des enquêtes très élaborées TeO1 et TeO2 de l'INED [7] qui donnent des repères fiables sur les pratiques linguistiques des populations issues de l'immigration, des représentations négatives du plurilinguisme prospèrent encore dans la sphère éducative. Comment dès lors aborder ces problématiques dans les ressources développées par DULALA ?

1.1. L'album *Chaprouchka* d'Elsa Valentin (Syros, 2020)

Ce n'est pas un hasard si notre association a désiré travailler avec la célèbre autrice de littérature de jeunesse Elsa Valentin. Nous connaissions son album *Bou et les trois zours (Atelier du poisson soluble,* 2008*)*. Dans cette réécriture très créative du conte traditionnel de Boucle d'Or, Elsa Valentin brise la norme du français standard pour inventer de nouveaux mots, de nouvelles sonorités, elle déconstruit la langue française pour la reconstruire avec humour, distance, poésie, argot, style enfantin ou soutenu, et offrir aux enfants une approche très ludique de la lecture à voix haute. Voyons comment la langue s'est éprise d'une très créative liberté tout en restant compréhensible :

Comme elle était externuée, Bou décida de monter se couchotter. Elle trouva trois lits dans la chambre à lits : un giganbig, un medio et un pikinote. Bou essaya le giganbig : il était harderaide. Elle essaya le medio : il était flagada mou. Elle essaya le pikinote : il était moëlleuxdoux ; Bou s'y couchotta et s'endormina.

On comprend pourquoi Elsa Valentin a accepté de collaborer avec DULALA lorsqu'il lui a été proposé de réécrire deux autres contes traditionnels mais en version multilingue. *Chaprouchka* vit le jour en 2020 et *Gallinella* en 2021. Dans ces deux ouvrages, ce sont une trentaine de langues qui sont intégrées ou tissées dans le texte dont le canevas de base est le français. Ces textes métissés donnent à lire une langue plurielle, ludique, ouverte à l'altérité, à de nouvelles sonorités, à des mots venus d'ailleurs et où les différentes langues en présence s'en donnent à cœur joie pour faire vivre aux enfants une expérience d'hospitalité langagière. Ces textes créent ce que García et Li (2014) appellent un « trans-système, un trans-espace, qui transforme les pratiques langagières traditionnelles ». On peut même dire que l'approche est transgressive, dans le sens où elle critique la norme linguistique dominante et offre un espace de liberté où cohabitent dans une joyeuse solidarité un nouveau français et d'autres langues :

- *C'est la sacha sacha qui est déréglée avec tous ces garabs coupés ! Et toi, tu as failli occire son dernier loup, le dernier loup de la sacha sacha !*
- *Basta cosi, bûcheron de miseria ! tonne la grand-mère.*
- *Ne te fâche pas comme ça, Grand-mama ! C'est vrai que pour un garab coupé, un garab devrait être planté. Mais je n'y arrive pas, mwen tout sèl.*
- *Tu n'as qu'à demander de l'aide, cabez de chorlito !*

Une analyse détaillée du texte montre que ce patchwork linguistique fait sens, la syntaxe du français est respectée, les genres du français sont gardés dans le choix des noms et des déterminants qui les précèdent. On a donc ici l'illustration concrète d'un effacement des frontières entre les langues et donc de ce que peut vouloir dire la notion de *translanguaging* autant à l'oral qu'à l'écrit : la liberté de jouer avec diverses langues (y compris avec un système d'écriture différent), de les faire se côtoyer, se nourrir les unes des autres, et surtout que tout locuteur est libre de transgresser les règles imposées par une norme synonyme de contrôle et de pouvoir. Après tout, n'est-ce pas ce que les poètes ont toujours tenté de faire avec leur(s) langue(s) ?

Ajoutons que ces textes plurilingues permettent aux jeunes lecteurs de retrouver les langues qui leur sont familières et de les voir figurer dans un texte publié, ce qui leur donne une légitimité dans l'espace scolaire et offre à leurs locuteurs une forme de reconnaissance (Hélot, 2014).

1.2. Le concours d'écriture créative de kamishibaïs plurilingues

Le kamishibaï est un théâtre d'images japonais qui permet de lire des récits à partir

d’un cadre en bois appelé *butaï* dans lequel se glissent des planches de taille A3 avec d’un côté les illustrations et de l’autre le texte du récit. DULALA découvre cette forme de narration en 2012, et fascinée par ses multiples possibilités, décide detransformer le kamishibaï traditionnel en une ressource plurilingue. La partie verso des planches fait place aisément à plusieurs langues et le récit peut ainsi être raconté par un locuteur plurilingue ou par diverses personnes parlant les langues concernées. L’objectif du projet élaboré par DULALA est le suivant : faire produire par des enfants des récits plurilingues qui incluent le français mais un français qui doit s’ouvrir à d’autres langues, et en particulier à celles parlées ou connues des élèves, de leur famille, et des enseignants. La réalisation du kamishibaï plurilingue demande donc des compétences dans l’art du récit en français et dans diverses langues qui pourront en contexte scolaire être partagées soit par les élèves eux-mêmes soit par leur famille dans le cadre d’une collaboration famille-école. Et tout l’art du récit plurilingue consiste bien entendu à ne pas plaquer quelques mots, expressions ou phrases au hasard dans le texte français, mais que l’utilisation des autres langues fasse sens dans le récit. Les enfants participant au projet sont mis en position d’auteurs illustrateurs de leurs propres kamishibaïs plurilingues à partir d’un travail préalable sur la mise en avant de leurs répertoires plurilingues.

En 2014, le projet fut transformé en concours récompensé par quatre prix [8] et la publication sur le site de DULALA des kamishibaïs lauréats. En 2023, une mallette intitulée Kamilala [9] fut élaborée afin de proposer un accompagnement pédagogique aux enseignants désirant s’engager dans le projet. Depuis 2019 [10], une cérémonie formelle de remise de prix a lieu chaque année à la maison de la culture du Japon, les classes lauréates sont reçues dans ce lieu prestigieux où elles présentent leurs créations au public.

La dimension plurilingue du projet est liée à la notion de pédagogie translangagière dans le sens où une consigne spécifique est donnée : au moins trois langues autres que le français doivent figurer dans le texte qui au travers de l’insertion de lexique ou de phrases doit conserver compréhension et lisibilité. Ces kamishibaïs plurilingues [11] sont des réalisations de groupe, les élèves devant se mettre d’accord sur un récit, en réaliser les illustrations et tisser au sein du texte en français des éléments de langues autres dont la prononciation peut être indiquée en note. Ces textes peuvent également inclure des systèmes d’écriture autres qu’alphabétiques et le choix de langues régionales et minorisées est fortement encouragé. Dans 70 % des productions, ce sont les langues anglaise, espagnole et arabe qui sont les plus représentées reflétant à la fois les langues les plus couramment enseignées à l’école et la deuxième langue parlée en France aujourd’hui, mais toujours stigmatisée[12] (Wakim, 2020).

Depuis neuf ans (2025 a vu la 10ème édition du concours), ce sont près de 20 000 enfants qui ont participé au concours et 680 kamishibaïs plurilingues qui ont été réalisés. Un réseau Kamilala [13] pour les concours organisés hors DULALA a démarré en 2018, 23 672 enfants qui y ont pris part et ont produit 1300 kamishibaïs plurilingues. Au total donc, tous les concours du réseau Kamilala y compris Dulala, ont vu plus de 40

000 enfants y participer et presque 2000 kamishibaïs reçus [14]. En 2024, 67 kamishibaïs ont été reçus, évalués par un jury composé de divers experts et près de 90 langues figuraient dans les productions, dont par exemple le basque, le créole réunionnais, le dzongkha, la langue des signes française, le pitjantjatjara, le télougou, le turc, l'ukrainien, etc.

Au vu de ces chiffres, il est légitime de se demander ce qui fait le succès de ce concours auprès des enseignants et quel est son impact sur les enfants et leurs familles, ou encore sur la relation famille/école puisque les enseignants ont d'une part, besoin de faire appel aux connaissances des parents et d'autre part, mettent en avant ces compétences au sein de leur projet pédagogique.

2. Évaluer l'impact social et éducatif des ressources de l'association DULALA

En 2020, une première évaluation de l'impact social des formations au plurilinguisme offertes par DULALA est demandée à l'Agence Phare [15]. Une enquête menée par questionnaire soumis à 604 personnes ayant suivi les formations donne des résultats parlants : en premier lieu, après la formation dispensée par DULALA, les enseignants prennent mieux conscience des situations de plurilinguisme souvent invisibilisées dans leur milieu professionnel et la diversité linguistique devient alors un sujet à part entière (Pedley & Stevanato, 2018). Ceci veut dire que les enseignants vont ensuite inclure cette dimension dans leur projet pédagogique et vont avoir besoin de ressources. Or, le deuxième impact des formations DULALA montre que les ressources utilisées en formation renforcent le sentiment de capacité des professionnel-le-s à se saisir d'outils plurilingues. Et, d'autre part, le fait de rendre visibles et légitimes des situations de plurilinguisme joue sur la prise en compte par les professionnel-les des parents : en sortie de formation, 97% des répondant-es déclarent que la valorisation de la diversité des langues dans leurs structures amène les professionnel-les à considérer davantage les parents – et notamment les parents parlant d'autres langues que le français – comme des personnes ressources pour enrichir les activités pédagogiques. (Agence Phare, 2020, p. 9).
Ces données sur la prise en compte par les enseignants des parents parlant d'autres langues que le français suite aux formations DULALA vont se révéler de prime importance dans le projet d'écriture de kamishibaïs plurilingues puisque les enseignants vont devoir travailler avec des langues qu'ils/elles ne connaissent pas.

À la suite de cette première collaboration avec l'Agence Phare, l'association DULALA a décidé de mener une deuxième étude d'impact [16] centrée plus spécifiquement sur le concours de kamishibaïs plurilingues et ses incidences sur les enfants. Cette étude a porté sur le concours 2023/2024 et a concerné les enfants âgés de 3 à 15 ans. Parmi les 111 structures ayant participé au concours, 39 % étaient des classes UPE2A (Unité Pédagogique pour Élèves Allophones nouvellement Arrivés) et 41 % des établissements

REP/REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire). On note donc une importante participation d'acteurs éducatifs qui travaillent dans des classes ou écoles où les questions de diversité linguistique et culturelle sont plus prégnantes. Deux premières conséquences ressortent clairement à cette étape de l'étude : le concours a permis aux élèves de se sentir reconnu-e-s et valorisé-e-s dans la classe et de développer un climat scolaire favorable aux apprentissages [17].

S'il est évident que le concours de kamishibaïs plurilingues inclut dans son approche une forme de pédagogie du translanguaging, la deuxième évaluation Phare illustre clairement ce que la réalisation du kamishibaï plurilingue implique comme activités diverses avant et après, et quels en sont les enjeux pour les enseignants et les élèves. En premier lieu, cette pédagogie demande que les enseignants s'intéressent aux langues parlées par les élèves sans oublier celles qui ne sont pas nécessairement parlées mais qui font partie de leur vécu linguistique. Laisser les langues des élèves circuler dans la classe demande un lâcher-prise par rapport au monolinguisme dominant de l'école française, une perte de pouvoir puisque les enseignants ne peuvent pas connaitre toutes les langues des élèves, et une réelle remise en question pédagogique car il s'agit de faire confiance aux élèves et d'accepter qu'ils/elles partagent leurs savoirs. Cette démarche peut être décrite en termes de posture qui va transformer la classe en un espace qui légitime d'autres langues que le français et qui instaure de nouvelles relations avec les enfants puisqu'ils/elles vont se sentir autorisé-e-s à utiliser leurs langues, et voir leur plurilinguisme acquérir un nouveau statut dans l'espace où sont produits et circulent les savoirs.

Ensuite, l'écriture et l'illustration du kamishibaï demandent des compétences littéraciques plurilingues, donc un passage à l'écrit de connaissances linguistiques qui restent souvent orales. Lors de ce processus d'écriture translangue du récit, le groupe classe va devoir penser, négocier et discuter des passages d'une langue à l'autre et donc réfléchir à leurs propres pratiques translangagières. Enfin, le kamishibaï produit en groupe a vocation à être lu à voix haute à divers publics, tels que les parents, une autre classe ou dans une structure hors scolaire ; il met donc en œuvre des compétences d'expression orale où les enfants s'entendent présenter en public leur création littéraire et leurs diverses langues puisque le récit est plurilingue. Certains enseignants font intervenir une conteuse, une artiste illustratrice, beaucoup invitent les parents, d'autres encore font des sorties en bibliothèque ; certains font éditer le kamishibaï et d'autres organisent une exposition. C'est donc une multiplicité de supports d'expression et de créativité qui est proposée aux enfants avec au cœur de l'activité, la possibilité d'utiliser leurs langues de façon ludique, donc sans sentiment d'insécurité linguistique. On peut dès lors en conclure que le concours permet de transformer la subjectivité des enfants locuteurs de langues minorisées tout comme celle des élèves monolingues qui sont confrontés au plurilinguisme de leurs pairs.

La conceptualisation du concours implique donc de mettre en œuvre une pédagogie translangagière, mais elle mène également à une transformation de l'enseignement traditionnel de la littératie : les enfants sont mis en position d'auteurs/illustrateurs de

leurs propres textes, d'écrivains compétents dans plusieurs langues et d'acteurs devant apprendre à travailler en groupe. Leur kamishibaï est donc le fruit d'un travail collectif et l'écriture translangue est le produit des compétences linguistiques de tous les enfants. L'évaluation Phare[18] montre clairement l'effet sur les enfants puisque 93 % d'entre eux ont déclaré aimer ou adorer le projet kamishibaï. À la question de l'enquêtrice : *Et le Kamishibaï, c'est comme l'école ou c'est différent ?*

- Liam : C'est différent ! C'est de la littérature, plus de l'illustration, plus de dessins, et ça nous laisse plus de liberté.
- Kylian : C'est différent, c'est de l'art.
- Souad : On peut réfléchir.
- Coumba : Et on peut créer des histoires aussi ! »
(Focus Group avec les élèves de l'école élémentaire Jacques Prévert, entre 8 et 10 ans, Évaluation Phare vague 1, p. 21)

Le caractère transformatif des pratiques éducatives, linguistiques et littéraciques qu'implique la réalisation d'un kamishibaï plurilingue illustre d'un point de vue théorique l'importance de conceptualiser le langage et les langues de façon plus large que le proposent les programmes scolaires : les langues sont des ressources multimodales, multisémiotiques et multisensorielles et quand ces dimensions sont travaillées en contexte scolaire les enfants peuvent développer une autre relation à la langue de l'école et aux diverses langues avec lesquelles ils sont en contact, que ces derniers soient monolingues, bilingues ou plurilingues. Du point de vue des enseignants, ces pratiques peuvent être vécues non seulement comme transformatives, mais comme transgressives d'une norme scolaire, faisant donc preuve d'une réflexion sociopolitique critique parfois difficile à défendre. Pourtant, les travaux des sociolinguistes depuis une vingtaine d'années proposent de penser la diversité linguistique et culturelle en termes de justice sociale (Piller, 2016), soit de prise de conscience de l'étendue des discriminations linguistiques. D'où l'importance pour une association comme DULALA, de ne pas simplement proposer des ressources pédagogiques ou des formations sur le plurilinguisme mais de baser ces dernières sur des travaux de recherche, des expériences de terrain et des collaborations avec des institutions [19] qui questionnent le contexte social et politique actuel.

Conclusion

Nous avons tenté dans ce chapitre d'expliquer comment la notion de translanguaging a été appropriée par l'association DULALA pour élaborer deux types de ressources plurilingues : la création d'albums de littérature de jeunesse en collaboration avec une autrice et sa maison d'édition, et la conception d'un concours d'écriture de kamishibaïs plurilingues. Dans les deux cas, ces ressources et activités pédagogiques relèvent non seulement du domaine du plurilinguisme mais aussi de celui de la multilittéracie et incluent une réelle créativité tant linguistique que littéraire et artistique. Nous avons

expliqué comment ces ressources illustrent concrètement ce que peut vouloir dire la notion de translanguaging en termes pédagogiques, en analysant des exemples de textes dans lesquels les auteurs ont choisi de faire cohabiter plusieurs langues, les mêlant les unes aux autres tout en les tissant au sein de récits en français.

Les activités de l'association DULALA ayant été évaluées à deux reprises par l'agence Phare, nous avons présenté quelques résultats illustrant l'impact de ces approches pédagogiques sur les enfants et les enjeux pour les enseignants face à la déconstruction de la norme monolingue de l'école française. Ainsi, nous avons montré qu'une pédagogie du translanguaging implique que les enseignants changent de posture face aux pratiques linguistiques plurielles de leurs élèves, postures sur lesquelles les formations offertes par DULALA permettent de réfléchir et de faire évoluer grâce aux ressources plurilingues qui sont utilisées en formation. On ajoutera que ces ressources font travailler des compétences visées dans les programmes scolaires.

Ceci dit, c'est bien parce qu'il n'est pas simple pour la plupart des enseignants de s'engager dans une pédagogie du translanguaging que DULALA a décidé d'évaluer l'impact du concours de kamishibaïs plurilingues sur les enfants et leur apprentissage. Les premiers résultats ont montré que la création du kamishibaï plurilingue permet à l'ensemble des élèves de se sentir reconnu-es et valorisé-es dans la classe, d'approfondir les compétences scolaires, en particulier en langues et en français et de développer un climat scolaire favorable aux apprentissages. Ceci ne veut pas dire que les formations et ressources développées par DULALA sont une panacée, elles tentent par contre de soutenir les enseignants et personnels éducatifs face à la diversité des langues et des cultures de leurs élèves, car cette problématique n'est pas sans liens avec des défis sociétaux beaucoup plus vastes tels que les discriminations de toutes sortes, la pauvreté, les inégalités, les migrations et les conflits divers.

Enfin, si la pédagogie translangagière ouvre des espaces transformatifs et transgressifs au sein de classes multilingues, grâce entre autres, à des ressources telles que les albums multilingues et le concours de Kamishibaïs plurilingues, jusqu'à quel point est-elle transformative et peut-elle être réellement transgressive ? Il reste difficile d'imaginer qu'elle puisse traverser tous les apprentissages scolaires, qu'elle soit adoptée par tous les enseignants et surtout acceptée par une institution qui a proscrit de façon si radicale et pendant si longtemps les langues minorées et minorisées, et pour laquelle l'acquisition du français normé reste encore et toujours la priorité des priorités. D'où l'importance pour l'association DULALA d'obtenir par le biais d'évaluations scientifiques des données valides qui étayeront les affirmations formulées dans les nombreux travaux de recherche sur la pédagogie du translanguaging.

Bibliographie

Blanchet, P. (2024). Qu'est-ce qu'une approche décoloniale peut apporter à l'analyse des discriminations glottophobes en France ? L'exemple de l'analyse de la réception de la loi Molac relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion (2021). Dans M. Eyquem (éd.), *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans l'espace indiaocéanique : Permanences et émergences* (pp. 29-85). EME éditions.
Bento, M. & Babault, S. (dir.) (2023). *Pratiques translangagières dans l'enseignement et l'apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue*. *Lidil* 23. https://doi.org/10.4000/lidil.11441
Bonacina-Pugh, F., da Costa Cabral, I. & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching* 54, 439-471.
Dubois, P. (2019). Décoloniser le multilinguisme à l'école française. Pour une pédagogie rhizomatique et transgressive. *Cahiers Internationaux de sociolinguistique*, 43-74.
Flores, N. (2014). Let's not forget translanguaging is a political act. *The Educational Linguist*.
https://educationallinguist.wordpress.com/2014/07/19/lets-not-forget-that-translanguaging-is-a-political-act/
García, O. (2023). Translanguaging *Décloisonnement*: An Epilogue. *Lidil* 67.
https://doi.org/10.4000/lidil.11441
García, O. & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23 (1), 1-19.
García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave.
Gentil, G. (2019). Translanguaging and multilingual academic literacies: How do we translate these into French? Pour en faire quoi ? (et pourquoi s'en faire ?). *Cahiers de l'ILOB* 10, 3-41.
Gorter, D. & Cenoz J. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.
Hélot, C. (2014). Rethinking Bilingual Pedagogy in Alsace. Translingual Writers and Translanguaging. Dans A. Blackedge & A. Creese (eds). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 217-238). Springer.
Hélot, C. & Bonacina-Pugh, F. (2023). Language education policies for young learners in Europe. *European Journal of Language Policy* vol. 15, no. 1, 5-24.
Pedley, M. & Stevanato, A. (2018). Le Concours Kamishibaï plurilingue : un outil innovant pour diffuser l'éveil aux langues. *Éducation et Sociétés Plurilingues* 45|2018. DOI: https://doi.org/10.4000/esp.3048
Sierens, S. & Van Avermaet, P. (2017). Bilingual Education in migrant languages in Western Europe. Dans O. García, A. Lin & S. May (eds.). *Bilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (p. 489-504), vol. 5. Cham, Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-02324-3_25-1
Tabouret-Keller, A. (2011). *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance* (1840-1940). Lambert Lucas.
Wakim, N. (2020). *L'arabe pour tous : Pourquoi ma langue est taboue en France*. Seuil.

[1] Pour l'ensemble des ressources consulter : https://dulala.fr/ressources/

[2] *Lexilala* est un site interactif pour faciliter la communication entre les structures éducatives (crèches, écoles, collèges…) et les familles dont le français n'est pas la langue première (https://lexilala.org/).
[3] Voir le guide Philolala (https://dulala.fr/philolala/).
[4] Nous recommandons l'excellent article de Bonacina Pugh et *al*. (2021 : 439-471) ; voir également le texte de Dall'Aglio de l'université de Genève publié sur le site de l'ADEB : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Translanguaging.pdf
[5] Voir le site à l'adresse suivante : https://www.coe.int/fr/web/language-policy
[6] Signalons que l'approche décoloniale est aussi présente dans des travaux français, voir entre autres Prax Dubois (2019), et Blanchet (2024).
[7] Voir les données de ces enquêtes sur le site : https://teo.site.ined.fr/
[8] Un prix est décerné pour chaque classe d'âge (trois) et quatrième jugé coup de cœur sur l'ensemble des kamishibaïs envoyés.
[9] Voir la mallette kamilala à l'adresse suivante : https://dulala.fr/mallette-kamilala
[10] Avant cette date, les cérémonies de remise de prix eurent lieu à la mairie du 19ème (Paris), à l'UNESCO et à la Gaîté Lyrique.
[11] De nombreux exemples de kamishibaïs plurilingues sont lisibles/visibles à l'adresse suivante : https://kamilala.org/galerie-par-kami-naute/
[12] Voir aussi l'excellent documentaire intitulé *Mauvaise langue* réalisé par Nabil Wakim et Jaouhar Nadi en 2024 et disponible sur le site France.tv
[13] Il s'agit d'un réseau international qui regroupe l'ensemble des structures qui organisent des concours kamishibaïs plurilingues avec l'objectif partagé de valoriser la diversité linguistique et culturelle. Voir le site : https://kamilala.org/
[14]À noter que le groupe lauréat de la catégorie 6-10 ans en 2024 était l'école élémentaire Gaspard Monge de Saint-Etienne : https://www.youtube.com/watch?v=xiEZNfD-C4o&t=4s
[15] Agence Phare : https://agencephare.com/
[16] Mars 2024, Rapport intermédiaire : *Évaluation d'étude d'impact des projets pédagogiques valorisant la diversité linguistique et culturelle auprès des enfants : le cas du Concours kamishibaï plurilingue*.
[17] L'approfondissement des compétences scolaires en particulier en langues et en français a été évalué lors d'une deuxième étape et les résultats seront disponibles à l'automne 2024.
[18] Phare Phase 1 (2024) : Évaluation portant sur le concours kamishibaï plurilingue.
[19] Voir par exemple l'Institut Convergences Migrations créé en 2016 et avec lequel DULALA a collaboré lors des deux dernières universités d'été (2023 et 2024).