Revue TDFLE

N° 87 | 2026
Translanguaging, une notion en débat

Le rôle de l’expérience locale des élèves lors du translanguaging dans les classes multilingues

Rosa PUGLIESE *Maître de conférences*
University of Bologna
Greta ZANONI *Maître de conférences*
University of Bologna

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-87/3483-le-role-de-lexperience-locale-des-eleves-lors-du-translanguaging-dans-les-classes-multilingues
DOI : numerev_2750
Date de publication : 20/05/2026

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

Pour **citer cette publication** : PUGLIESE, R., ZANONI, G. (2026) Le rôle de l’expérience locale des élèves lors du translanguaging dans les classes multilingues. *Revue TDFLE*, (87). https://doi.org/10.34745/numerev_2750

Dans le cadre du débat international sur le *translanguaging* et en s'axant principalement sur les élèves, cet article examine deux extraits d'interactions en classe qui révèlent leurs positions et leurs formes de résistance face aux activités impliquant, en particulier, la traduction des quelques mots dans les langues de la famille. Les données proviennent d'un corpus collecté lors d'une action pilote faisant partie du projet européen NEW ABC et visant à valoriser le plurilinguisme dans les pratiques scolaires. En s'appuyant méthodologiquement sur l'analyse conversationnelle, l'article met en lumière la façon dont la résistance des élèves découle des dynamiques interactionnelles liées aux langues et à leurs locuteurs. Les implications de ces dynamiques pour l'éducation plurilingue dans les écoles sont également explorées.

As part of the international debate on translanguaging and by focusing on the students' point of view, this paper examines two excerpts of classroom interactions that display pupils' stance and contingent forms of resistance to activities involving, in particular, the translation of single words in their family languages. Data are drawn from a corpus collected during a pilot action, which is part and parcel of the broader European project NEW ABC, and is aimed at integrating linguistic diversity into school practices. By employing conversational analysis methodology, we shed light on how students' resistance arises from peculiar interactional micro-dynamics linked to languages and their speakers. Implications of these dynamics for plurilingual education in schools are also explored.

Mots-clés :
Plurilinguisme, Traduction, Translanguaging pédagogique, Résistance des élèves, Écologie des langues

---

Introduction

Dans le cadre du débat international sur le *translanguaging*, sur ses bénéfices, défis, implications en matière de justice sociale, aspects ambivalents et controversés au niveau théorique et pratique (voir, entre autres, Poza, 2017 ; Ticheloven & *al*., 2019 ; Cummins, 2021 ; Treffers-Daller, 2024), ainsi que sur les propositions actuelles pour résoudre les questions qui demeurent ouvertes (Byrnes, 2020 ; Mendoza *et al*., 2024),

nous souhaitons nous attarder ici sur le *translanguaging pédagogique*, en nous concentrant sur les élèves et leur point de vue sur des pratiques qui se déroulent dans leur contexte éducatif (voir Nussbaum, dans ce numero).
En particulier, nous voulons nous pencher sur quelques aspects problématiques observés empiriquement dans des classes multilingues en Italie, lors de la mise en œuvre d'un projet d'éducation à la pluralité linguistique visant à valoriser le plurilinguisme des élèves, par des approches plurielles [1] et/ou des pratiques de *translanguaging* (dorénavant *TRL*), dont le principe pédagogique commun, qui les rend équivalentes, au moins en partie, plutôt qu'alternatives (Rantanen, 2024), est de reconnaitre les répertoires linguistiques de tous et de les exploiter comme une ressource.
Après avoir rappelé une définition du *TRL pédagogique*, ainsi que les éléments essentiels du contexte scolaire dans lequel le projet s'est déroulé, nous illustrerons en détail ces aspects problématiques, à travers deux exemples. À la lumière de ces derniers et d'autres situations évoquées par des travaux antérieurs (Pugliese & Zanoni, 2025a, 2025b), nos remarques conclusives porteront sur les questions qui peuvent se poser comme un enjeu incontournable dans les pratiques du *TRL* en classe et qui appellent les enseignants et les chercheurs à en prendre conscience.

1. Le *TRL pédagogique*

Dans les réflexions contemporaines sur l'usage de plusieurs langues lors des échanges communicatifs et sur les catégorisations qui en résultent, on distingue généralement deux acceptions de la notion de *TRL*. D'une part, la définition selon laquelle il s'agit de « l'adaptation constante des ressources linguistiques au service de la création de sens » (García & Sylvan, 2011, p. 385) par les locuteurs, dans différentes situations de communication, éclaircit le sens principal du *TRL* en tant que concept sociolinguistique. D'autre part, le sens pédagogique du TRL se réfère aux approches qui impliquent l'utilisation intentionnelle et planifiée des ressources multilingues des élèves dans les matières linguistiques et non linguistiques (Juvonen & Källkvist, 2021).
Plus précisément, avec l'expression *TRL pédagogique*, on décrit des pratiques variées : la lecture d'un texte dans une langue suivie d'un résumé ou d'une discussion orale dans une autre langue ; l'utilisation des ressources de différentes langues pour développer la conscience métalinguistique ; l'utilisation de glossaires en L1 dans les marges d'un texte en L2 ; l'analyse contrastive des points de grammaire ; le *TRL* interactionnel, dans lequel un locuteur s'appuie sur l'énoncé d'un premier locuteur, mais utilise une langue différente ; la traduction et l'interprétation, etc. (Treffers-Daller, 2024, p. 4 ; Byrnes, 2020, p. 9). À son tour, le *TRL pédagogique* diffère de celui spontané, à savoir le comportement communicatif naturel des élèves entre eux (et/ou de l'enseignant), dans les interactions en classe.

2. Deux exemples issus d'une action pilote du projet européen NEW ABC

2.1. Le contexte

Concernant le projet éducatif mentionné ci-dessus, il s'agit d'une action pilote –*Teacher training and family involvement in pluralistic approaches to language education* – basée sur un modèle de formation et planification participative avec les enseignants (Pugliese & *al.*, 2024), dans le cadre d'un projet européen H2020 plus vaste, intitulé NEW ABC (*Networking the education world: across borders for community-building* [2]). Le but général de l'action pilote était de valoriser la diversité linguistique, comme caractéristique saillante des écoles participantes en tant que partenaires du projet, à travers le développement de pratiques efficaces utilisant les répertoires plurilingues de tous les élèves [3].
Les situations éducatives concrètes où l'action pilote a eu lieu nous ont permis d'observer une gamme de comportements, entre participation active et manifestations de résistance, en tant que réponses individuelles, contingentes ou prolongées, aux activités impliquant les langues maternelles, les langues curriculaires et/ou les dialectes d'Italie. Des réactions positives, attestées par l'intérêt et l'enthousiasme manifestés par plusieurs élèves à l'égard des activités, se sont également accompagnées des quelques expériences d'inconfort, notamment chez les élèves issus de l'immigration. Il y a également eu des changements progressifs : de la réticence ou du refus catégorique à l'intervention participative et à la prise d'initiative. Toutefois, il est apparu clairement que les pédagogies plurilingues, et le *TRL* parmi elles, peuvent être vécues par les élèves de différentes manières (Pugliese & Zanoni, 2025b).
Les pratiques pédagogiques de l'action pilote ont été enregistrées, partiellement transcrites et analysées. Elles composent un corpus de données audio et vidéo (50 heures env.) et de notes ethnographiques qui ont été collectées dans 10 classes plurilingues du regroupement scolaire (Istituto Comprensivo) Valle del Montone (dans la province de Forlì-Cesena en Émilie-Romagne[4]), pendant les années scolaires 2021-22 et 2022-23. Les deux *épisodes interactionnels* que nous allons examiner proviennent de l'ensemble de données citées plus haut.

2.2 « Neigeux » en russe

Les deux épisodes en question, parmi ceux, courts ou longs, détectés dans un total de 8 classes, se caractérisent en effet par des formes discursives et non verbales de résistance aux activités didactiques concernant les langues des élèves parlées dans leurs familles. En vue d'analyser en détail ces épisodes du point de vue des élèves mêmes, nous utilisons méthodologiquement l'analyse de la conversation (Sidnell & Stivers, 2013), une approche inductive et micro-analytique qui suppose l'orientation des

participants, à savoir une perspective interne, ou émique, des actions sociales réalisées et, en ce sens, antithétique de la vision extérieure aux perceptions des élèves, soulignée de manière critique par Nussbaum (dans ce même numéro). Suivant cette clé analytique, la transcription des enregistrements audio et audiovisuels au moyen des conventions typiques [5], nous permet de restituer les détails verbaux (prosodiques, de gestion de tours de parole, etc.) des dialogues et de noter les détails non verbaux.

Pour contextualiser didactiquement le premier épisode, il convient de préciser qu'il est tiré d'un parcours qui implique la participation d'enseignants de plusieurs disciplines (italien, histoire, géographie, sciences et langues étrangères curriculaires) autour du thème de l'eau et qui vise à promouvoir la transversalité de l'éducation aux langues et à activer les répertoires plurilingues des élèves. Le parcours a été mis en place dans une école secondaire au sein d'une classe multi-niveau[6] composée de 19 élèves, 7 filles âgées de 12 ans, 8 garçons âgés de 12 ans et 4 garçons âgés de 14 ans. L'épisode concerne une étape intermédiaire : les élèves, répartis en petits groupes, analysent différents types de textes dans lesquels ils doivent mettre en évidence des mots relatifs au champ sémantique de l'eau, dans le but de les inclure (écrire) dans une banque de mots commune et d'essayer de les traduire dans des langues connues (dialectes, langues étrangères étudiées à l'école, langues parlées dans leurs familles).

Participent à cette interaction : DAN [7] d'origine ukrainienne parle russe et ukrainien ; FAB est né en Italie de parents libanais ; RAF, de mère russe, parle russe mais ne peut pas écrire dans cette langue ; OBR et ALF sont d'origine albanaise ; MAD est italien comme l'enseignante (INS). Certains des élèves recherchent, à l'aide de traducteurs automatiques, des mots qu'ils ne connaissent pas dans les différentes langues, les projettent sur le tableau multimédia et écoutent la prononciation par la voix automatique de google ; OBR vient d'identifier – et d'écouter – le mot en russe *снежно* (*snezhno*) et, se tournant vers DAN, lui en demande également la signification :

1		*((voce automatica di google che pronuncia una parola in lingua russa))*
		((voix automatique sur google qui prononce un mot en russe))
2	OBR	cosa vuol dire?
		qu'est-ce que cela signifie?
3	RAF	FACILE questo
		c'est FACILE
[...]		*((voci sovrapposte))*
		((voix qui se chevauchent))
7	ALF	fai vedere! ah IO [LO SO]
		montre-moi! ah je [LE SAIS]
8	DAN	[ma avete] già *((indicando la LIM))*
		[mais vous avez] déjà *((en indiquant le tableau intéractif)*
9	ALF	no::: IO LO SO. prof! io lo so LO SO IO! sai cosa vuol dire?
		no::n JE LE SAIS. Madame! Je le sais JE LE SAIS! est-ce que tu sais qu'est-ce que cela signifie?
10	MAD	nevoso
		neigeux
11	RAF	piovoso
		pluvieux
12	MAD	cosa vuol dire? *((rivolgendosi a DAN))*
		qu'est-ce que cela signifie? *((s'addressant à DAN))*
13	OBR	cosa vuol dire?
		qu'est-ce que cela signifie?
14	DAN	*((resta in silenzio e senza alzare gli occhi dal quaderno, continua a scrivere))*
		((il reste en silence et sans lever les yeux de son carnet, il continue à écrire))
[...]		*((alcuni alunni ripetono la parola nevoso in italiano))*
		((les élèves repetent plusieurs fois le mot neigeux en italien))
22	FAB	dai OBR rifallo partire *((riferendosi al traduttore automatico di google))*
		vas-y OBR fais-le redémarrer *((en se référant au traducteur automatique de google))*
23		*((voce automatica che pronuncia un'altra parola in lingua russa))*
		((voix automatique sur google qui prononce un autre mot en russe))
24	OBR	l'hai sentita? *((coprendo con la mano la parola sulla LIM e rivolto a DAN))*
		tu l'as entendu? *((en s'adressant à DAN couvrant de sa main le mot sur le tableau interactif))*
25	FAB	DAN l'hai [sentita?] *((con insistenza))*
		DAN as-tu [entendu?] *((avec insistance))*
26	DAN	[SI:::]*((irritato e senza alzare gli occhi dal quaderno, continua a scrivere))*
		[SI:::]*((enervé et sans lever les yeux de son carnet, il continue à écrire))*
27	FAB	cosa vuol dire?
		qu'est-ce que cela signifie?
28	DAN	COSA VUOL DIRE! c'è già scritto LÀ cosa vuol dire *((indicando la LIM))*
		QU'EST-CE QUE CELA SIGNIFIE! c'est déjà écrit LÀ-BAS ce que cela signifie *((en pointant le tableau interactif))*
29	FAB	ma io volevo sapere cosa vuol dire
		mais je voulais savoir ce que cela signifie
30	DAN	perché devo dire io? c'è già scritto su google traduttore
		pourquoi c'est à moi de le dire? c'est déjà écrit sur google translator

Extrait 1.

Les premières réponses à la demande d'OBR proviennent de deux autres élèves : RAF, d'origine russe, intervient avec un commentaire (*facile questo*) qui suggère qu'il a compris le sens du mot, tandis qu'ALF réplique d'abord en demandant de vérifier la solution sur le tableau interactif (*fai vedere!*) et en affirmant, avec plaisanterie, qu'il connait la traduction.

Dans son tour de parole, DAN ne refuse pas explicitement de traduire, mais en signale tout de suite l'inutilité. On peut noter que sa remarque est construite par l'adverbe mais adversatif, en opposition à la demande initiale. De plus, elle n'est pas terminée verbalement, mais complétée par un geste de pointage vers le tableau. ALF marque son

étonnement à travers une négation avec l'allongement de la voyelle finale (*no::*), dit qu'il connait le mot (*io lo so*), répète son affirmation de façon emphatique avec une dislocation du pronom à droite *(lo so io*), en se proposant donc comme élève qui peut le traduire. S'il cherche l'autorisation de l'enseignante pour intervenir, cela n'arrive pas et il se tourne à nouveau vers DAN pour poser encore une fois la même demande (ligne 9). MAD et RAF interviennent dans l'échange et fournissent la traduction en italien (*nevoso/piovoso*), non sans répéter, eux aussi, avec OBR, la même demande (*cosa vuol dire*). Cette insistance partagée par plusieurs élèves, qui semblent exiger de leur camarade ukrainien de confirmer la traduction déjà fournie, est ignorée par DAN qui reste en silence, ce qui est déjà une réponse.
L'attention se porte alors sur le tableau interactif et c'est FAB qui, en s'adressant à OBR, l'incite à relancer la recherche des mots (ligne 22). Après avoir identifié et écouté le mot, OBR couvre avec sa main la traduction sur le tableau et sa demande adressée à DAN pour vérifier s'il aussi a entendu le mot (*l'hai sentita?*) compte comme une requête implicite de le traduire. La répétition immédiate de cette demande de la part de FAB (ligne 25) également destinée à DAN, et le ton plus insistant de sa voix, sollicitent une réponse. DAN réagit de manière irritée, reconnaissable à l'accentuation de sa voix et à l'allongement prolongé de la voyelle finale de sì, mot holophrastique affirmatif avec lequel il ne répond pas vraiment à la question qui vient de lui être posée – à savoir, pragmatiquement, à la requête implicite d'offrir la traduction – mais plutôt à la demande prise à la lettre. Face à cette réaction, FAB s'exprime de façon plus explicite (ligne 27). DAN, à son tour, répond à cette nouvelle insistance, en s'opposant nettement (ligne 28) : il répète, en la marquant de manière emphatique, la requête, il en souligne sa futilité et la délégitimise ultérieurement, car l'évidence sur le tableau rend superflue sa traduction. La nouvelle tentative de FAB d'obtenir l'explication du terme par DAN non seulement n'a pas l'effet souhaité et attendu, mais conduit DAN à contester la demande qui lui est précisément adressée et à motiver son objection tout en remarquant que la traduction est inutile, étant donné que le mot est écrit sur google translator. Face à ce comportement de DAN, FAB et d'autres camarades renoncent à maintenir leur demande.

2.3 « Sable » en arabe

Le deuxième épisode concerne des élèves d'une classe de 1ère année de l'école primaire qui travaillent en petits groupes lors d'une activité de narration orale. L'enseignante, après avoir montré les images sur un livre illustré, demande aux élèves de raconter l'histoire en prêtant attention surtout aux personnages, aux détails concernant les lieux et à la séquence des actions. Les élèves peuvent la raconter en italien, traduisant quelques mots en anglais ou dans d'autres langues connues ou qu'ils/elles parlent dans leurs familles. Au cours de l'activité, l'enseignante montre le protagoniste de l'histoire qui est en train de jouer avec le sable :

1	INS	dopo gioca con la sabbia. Come si dice sabbia in inglese? **après il joue avec du sable. Comment dit-on sable en anglais?**
2	OKIKI	sand **sable**
3	INS	mhm mhm *((annuisce))*. Takwa tu lo sai come si dice questa ((*indica la sabbia nell'immagine del libro*)) in arabo? **mhm mhm *((en hochant la tête))*. Takwa, sais-tu comment dire ceci *((montre le sable sur l'image du livre))* en arabe?**
4	TAKWA	mhm+ no. **mhm+ non.**
5	INS	no:: **no::n**
6	TAKWA	perché io Italia++ mhm+ adesso io+ fai italiano. **parce que j'Italie++ mhm+ maintenant je+ fais de l'italien.**

Extrait 2.

Après avoir demandé à la classe entière la traduction de ce mot en anglais (*comment dit-on en anglais*), l'enseignante cherche également la traduction en arabe, une langue parlée par certains de ses élèves. Le changement de référence de la classe entière à l'élève individuel est souligné par l'enseignante, qui désigne comme destinataire de sa demande Takwa, une élève arrivée de la Tunisie depuis trois mois. Il convient de noter ici que l'enseignante interroge l'élève, en utilisant son propre nom et le pronom personnel (généralement implicite en italien) sous une forme explicite (*tu*) devant le verbe, un usage qui, ajouté à la dislocation à gauche (*tu lo sai*), met en relief l'énoncé lui-même. Le mot recherché en arabe est indiqué clairement par le déictique « *questa* » (cette), accompagné par un geste de pointage de l'image. Directement interpellée, l'élève change d'expression faciale et répond négativement. La répétition de la négation, de la part de l'enseignante, avec l'allongement vocalique (*no::*), tout en marquant son étonnement, suggère maintenant une demande de clarification et/ou de justification. Takwa répond, en donnant sa justification, qui n'a pas trait à sa capacité à traduire le mot, mais plutôt à une évaluation de l'inopportunité de la traduction elle-même, étant donné qu'elle est en Italie, à l'école, et que à ce moment son but est justement d'apprendre l'italien (*io fai italiano*). Au regard de son tour (ligne 6), on peut noter l'usage du verbe fare à la deuxième personne (*fai, tu fais*), au lieu de la première (*faccio, je fais*), mais le stade intermédiaire dans l'apprentissage de l'italien, ainsi signalé, n'empêche pas à Takwa d'exprimer son rejet fermement. Au contraire, le niveau de son interlangue rend encore plus emblématique la détermination dans sa réponse.

3. Discussion et remarques conclusives

L'analyse de ces deux segments d'interaction a permis de montrer, à une échelle micro, les dynamiques qui peuvent entrer en jeu lorsque les langues maternelles parlées par les élèves issus de l'immigration sont impliquées. Les deux épisodes, comme nous

l'avons vu, gravitent autour de la traduction des mots, dans le cadre d'une activité plus large (respectivement, la construction de la banque de mots et la narration d'une histoire en images) et sont également marqués par le refus de donner une traduction de l'italien vers leurs langues, de la part des élèves qui sont censés, de l'avis de leurs camarades et de leur enseignante, connaitre les mots en question.
Les raisons du rejet et les dynamiques conversationnelles à partir desquelles il se manifeste de manière séquentielle au sein de l'activité ont des facettes différentes, et pas seulement parce qu'il s'agit, dans un cas, d'une interaction entre pairs, et dans l'autre, d'un bref dialogue entre l'enseignante et l'élève.
Dans le premier exemple, l'insistance collective, au moyen d'une itération de la demande de traduction, semble s'appuyer sur la présomption que DAN est celui qui est en mesure de vérifier la pertinence de la traduction déjà fournie par *google translator*. Si, en agissant de la sorte, les camarades de DAN tentent de mettre en valeur son statut de locuteur expert en russe, sa réaction marquée indique un désaccord avec l'attribution d'une certaine identité (ethnique) mise en relief par le biais de la langue qu'il parle. Cependant, dans le déroulement séquentiel de l'interaction, cette dernière hypothèse interprétative est moins étayée que celle d'un refus dû à l'inutilité de sa contribution verbale, lors de ce moment précis : face aux preuves linguistiques déjà lues par le tableau interactif, son engagement n'a pas lieu d'être, étant décalée dans le temps, ou plutôt, hors de la micro-temporalité du dialogue en cours.
Dans le deuxième et court segment d'interaction examiné, Takwa, qui donne une raison fonctionnelle (*'je dois apprendre l'italien'*), fait explicitement référence au contexte spatial, entendu au sens large (l'Italie) et – de même – au contexte temporel (maintenant, dans la salle de classe) pour justifier les raisons de son refus.
À cet égard, on peut convoquer, bien que brièvement, le concept de *ethnolinguistic cornering* développé par Splinder Møller (2021, p. 119), selon lequel, si *ethnolinguistic* conduit à l'attribution d'une identité,

« sur la base des ressources linguistiques dont [une personne] dispose […], le *cornering* décrit aussi métaphoriquement la façon dont une personne peut en placer une autre dans un coin linguistique *qu'elle ne trouve pas significatif dans ce contexte ou dans lequel elle ne veut pas se trouver pour d'autres raisons* » (c'est nous qui traduisons et soulignons).

Les deux interactions examinées trouvent dans cette définition une clé descriptive très efficace. L'adoption d'un point de vue émique nous a donc permis d'interpréter les comportements des élèves comme des indicateurs d'expériences linguistiques (et identitaires ?) en cours, qui, en tant que telles, nécessitent d'être reconnues dans leur dimension située, c'est-à-dire dans l'importance de ce que les élèves vivent localement. Le refus, le silence et un certain inconfort mis en évidence ci-dessus peuvent bien sûr être caractérisés comme des expériences subjectives, mais celles-ci revêtent néanmoins leur saillance justement car elles sont déclenchées communicativement dans un espace social (Salö & *al*., 2022), tel qu'une classe d'école.
L'écologie locale des langues dans cette dernière nous conduit à son tour à l'attention qui, dans le domaine de l'anthropologie, est portée aux « cultures d'enfants »,

entendues comme univers de sens propre, et à la « résistance anti-institutionnelle » qui peut s'y manifester, même de manière indirecte, « à travers l'importance et les intérêts différents de ceux des enseignants » (Dei, 2017, p. 32) ; et cette observation vaut aussi pour la relation entre pairs. Comme le souligne Moll,

« les écoles ne sont pas des entités fixes ou immuables ; ce sont des environnements construits, socialement produits et recréés par les actions des êtres humains qui participent à leurs réalités et les modèlent. […] les jeunes vivent leur vie dans des mondes sociaux multiples et complexes. Dans chacun de ces mondes, ils peuvent tantôt se conformer aux règles et attentes dominantes, tantôt les éviter, ou simultanément acquiescer à certaines de ces situations et résister à d'autres. Cette variabilité situationnelle […] est essentielle pour comprendre les élèves comme des personnes dans des contextes. » (2004, p. 128, notre traduction)

Porter un regard critique, donner une consistance non seulement linguistique mais aussi anthropologique à la valorisation du plurilinguisme ou du *TRL* à l'école, c'est donc créer les conditions d'une meilleure compréhension de leur phénoménologie dans les situations éducatives concrètes.

Bibliographie

Byrnes, H. (2020). Navigating pedagogical translanguaging: Commentary on the special issue. *System* 92, 1-12.

Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. In P. Juvonen & M. Källkvist (eds), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (pp. 7-36). Multilingual Matters.

Dei, F. (2017). *Cultura scuola educazione: la prospettiva antropologica*. Pacini Editore.

García, O. & Sylvan, C.E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities.*The Modern Language Journal* 95(3), 385-400.

Juvonen, P. & Källkvist, M. (2021). Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives-An Introductio. Dans P. Juvonen & M. Källkvist (eds), *Pedagogical Translanguaging: Theoretical, Methodological and Empirical Perspectives* (p.1-6). Multilingual Matters.

Mendoza, A., Hamman-Ortiz, L., Tian, Z., Rajendram, S., Tai, K.W., Wing Yee, J.H. & Sah, P. (2024). Sustaining Critical Approaches to Translanguaging in Education: A Contextual Framework.*Tesol Quarterly* 58/2, 665-692.

Moll, L. (2004). Rethinking Resistance. *Anthropology and Educational Quarterly*, n.°35/1, 126-131.

Poza, L. (2017). Translanguaging: Definitions, Implications, and Further Needs in Burgeoning Inquiry. *Berkeley Review of Education*, n.°6/2, 101-128. URL: http://escholarship.org/uc/ucbgsebre

Pugliese, R., Zanoni, G., Andorno, M.-C., Della Putta, P. & Sordella, S. (2024).

Plurilinguisme à l'école: aperçus du projet NEW ABC sur la formation des enseignants en tant que processus participatif. *RDLC - Cahiers de l'ACEDLE,* 22-2|2024. DOI: https://doi.org/10.4000/11qai
Pugliese, R. & Zanoni, G. (2025a). *Le child language brokering comme activité discursive conjointe dans un parcours de continuité éducative en maternelle et à l'école élémentaire en Italie.* Dans S. Tomc & V. Villa-Perez (dir.), *Plurilinguismes et école maternelle. Croiser regards et pratiques en France et ailleurs* (p.162-185). Lambert Lucas.
Pugliese, R. & Zanoni, G. (2025b). L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni. In I. Fiorentini & S. Ciccolone (dir.), *La scuola e le altre lingue: la prospettiva della linguistica applicata,* Studi AItLA 19, Milano, Officina ventuno.
Rantanen, V. (2024). Multilingual pedagogies-towards more equitable education? *Apples-Journal of Applied Language Studies* 18/3, 116-135.
Salö, L., Karlander, D., Leppänen, S., Westinen, E., Spindler Møller, J. (2022). Introduction: spaces of upset in the Nordic region. *International Journal of the Sociology of Language* 275, 1-19.
Sidnell, J. & Stivers T. (dir.) (2013). *The handbook of conversation analysis*. Wiley Blackwell.
Spindler Møller, J. (2021). Etnolingvistisk cornering. In T. Kristiansen & A. Holmen (dir.). *Sprogs status i rigsfællesskabet2031*. Københavns Universitet det Humanistiske Fakultet.
Ticheloven, A., Blom, E., Leseman, P. & McMonagle, S. (2019). Translanguaging challenges in multilingual classrooms: Scholar, teacher and student perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 1-24.
Treffers-Daller, J. (2024). Translanguaging What is it besides smoke and mirrors? *Linguistic Approaches to Bilingualism*. https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/lab.24015.tre

Annexe – Conventions de transcription

[.] chevauchements de parole: [début et fin dans les deux tours]
(+) pause (la durée de la pause est proportionnelle au nombre de signes utilisés)
: allongement syllabique; la prolongation est indiquée par une succession de doubles points
(( )) description des actions non verbales des participants.
? intonation montante
. intonation descendante
< > rythme ralenti ou scandé par rapport au reste de l'énoncé
°oui° voix basse
OUI voix haute

[1] Voir le CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles :

https://carap.ecml.at/fr/Accueil

[2] Le projet NEW ABC (https://newabc.eu/) compte 14 partenaires dans neuf États européens et se concentre sur la participation de multiples parties prenantes (enseignants, chercheurs, étudiants, familles, communauté locale) pour développer des activités innovantes dans le domaine éducatif, basées sur une co-planification et une approche collaborative et transformatrice. Le projet a reçu un financement du programme de recherche et d'innovation Horizon 2020 (Grant Agreement n° 101004640). Cette publication reflète uniquement les opinions de ses auteurs et la Commission ne peut être tenue responsable de toute utilisation faite des informations qui y sont contenues.

[3] *Les activités de l'action pilote composent un Handbook* (en italien et en anglais), accessible sur le site : https://newabc.eu/wp-content/uploads/2024/10/Handbook-Teacher-training-and-family-involvement_FINAL_compressed.pdf

[4] Les élèves de nationalité non italienne dans les écoles de la région représentent 18,4 % du nombre total d'élèves, un chiffre supérieur à la moyenne nationale qui est de 11,2 % (Dossier Statistico Immigrazione 2024 Idos/Confronti).

[5] Voir ces conventions en annexe.

[6] *Il D.p.r. 20.3.2009 n. 81 relatif aux règles pour la réorganisation du réseau scolaire et l'utilisation rationnelle et efficace des ressources humaines de l'école établit que des classes multiniveaux peuvent être créées dans les municipalités où le nombre d'élèves ne permet pas la création d'une classe unique, réunissant ainsi des élèves d'âges différents dans une même classe.*

[7] Les noms des élèves ont été changés pour garantir leur anonymat.