

---

N° 87 | 2026

Translanguaging, une notion en débat

---

# Quelle est la place du concept de translanguaging dans une théorie transculturelle de la pratique langagière ?

**Jürgen ERFURT** Professeur des universités  
Goethe-Universität Frankfurt am Main

---

Édition électronique :

URL :

<https://revue-tdfle.fr/articles/revue-87/3487-quelle-est-la-place-du-concept-de-translanguaging-dans-une-theorie-transculturelle-de-la-pratique-langagiere>

DOI : numerev\_2753

Date de publication : 20/05/2026

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

---

Pour **citer cette publication** : ERFURT, J. (2026) Quelle est la place du concept de translanguaging dans une théorie transculturelle de la pratique langagière ?. *Revue TDFLE*, (87).

[https://doi.org/10.34745/numerev\\_2753](https://doi.org/10.34745/numerev_2753)

Cette contribution s'intéresse au concept de translanguaging dans la perspective d'une théorie transculturelle de la pratique langagière. Il vise à explorer les possibilités et les limites du concept de translanguaging. Mon argumentation combine deux axes de discussion, l'un empirique et l'autre théorique. D'un point de vue empirique, il s'agit d'étudier l'apprentissage langagier et le plurilinguisme à l'école à l'aide de recherches qualitatives, ethnographiques et multimodales. Je présenterai deux études de cas : l'une se situe dans une école francophone à Vancouver (Canada), la seconde prend en considération un projet d'école bilingue à Francfort-sur-le-Main (Allemagne), qui fonctionne selon le modèle de l'immersion réciproque. Dans les deux études de cas, l'accent est mis sur l'apprentissage de la langue écrite et l'élaboration du plurilinguisme à l'école. Il en ressort que les pratiques linguistiques du translanguaging font partie de la pratique quotidienne de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dans les deux écoles, même si le concept de translanguaging n'était pas connu dans les écoles elles-mêmes au moment de la collecte des données. L'autre axe de discussion, théorique, consiste à mettre en relation les concepts de translanguaging et de transculturalité. Cela nécessite d'esquisser à la fois les notions clés de la transculturalité et les éléments constitutifs d'une théorie transculturelle de la pratique langagière.

---

This article deals with the concept of translanguaging from the perspective of a transcultural theory of language practice. It aims to explore the possibilities and limitations of the concept of translanguaging. My argument combines two strands of discussion, one empirical and one theoretical. From an empirical point of view, I use qualitative, ethnographic and multimodal studies to analyse language learning and plurilingualism in schools. I present two case studies: one is based in a monolingual French-speaking school in Vancouver (Canada), the second case study focuses on a bilingual school project in Frankfurt am Main (Germany) that works according to the model of two-way-immersion. In both case studies, the emphasis is on written language learning and the elaboration of plurilingualism at school. This shows that linguistic practices of translanguaging are part of the everyday practice of language teaching and learning in both schools, even if the concept of translanguaging was not known in the schools themselves at the time of data collection. The other strand of the discussion, the theoretical one, is to relate the concepts of translanguaging and transculturality. This requires outlining both the key concepts of transculturality and the building blocks of a transcultural theory of language practice.

---

**Mots-clés :**

Plurilinguisme, Migration, Translanguaging, Transculturalité, Plurilittéracie, Apprentissage langagier, Immersion réciproque

---

## **1. Objet et but**

Cette contribution [1] porte sur le concept de translanguaging dans la perspective d'une théorie transculturelle de la pratique langagière. Mon argumentation poursuit et relie deux axes de discussion, l'un empirique et l'autre théorique. D'un point de vue empirique, je m'intéresse à l'apprentissage langagier et au plurilinguisme à l'école sur la base de recherches qualitatives, ethnographiques et multimodales. À cet effet, je présenterai deux études de cas. L'une des deux études de cas se situe dans une école monolingue francophone à Vancouver (Canada), qui se définit à la fois comme une école francophone et une école d'immersion en français. La deuxième étude de cas se penche sur un projet d'école bilingue à Francfort-sur-le-Main, qui fonctionne selon le modèle de l'immersion réciproque. J'expliquerai ce que signifient l'immersion et l'immersion réciproque, ce qui les différencie et quel rôle jouent les pratiques de translanguaging dans ces écoles dans leur contexte respectif. Dans les deux études de cas, l'accent est mis sur l'apprentissage langagier et la pratique de l'écrit ainsi que le développement du plurilinguisme à l'école.

Le deuxième axe de discussion, théorique, consiste à mettre en relation les concepts de translanguaging et de transculturalité. Cela nécessite tout d'abord d'esquisser les notions clés de ce que signifie la théorie transculturelle de la pratique langagière (TTPL, voir les sections 2.1 à 2.6). De la discussion des deux études de cas susmentionnées en 3.1 et 3.2, je déduis dans la section 4 les arguments avec lesquels j'explore les possibilités et les limites du translanguaging, que je comprends comme une « pratique in situ », pour arriver en conclusion à une représentation différenciée de la relation entre le translanguaging et la théorie transculturelle de la pratique langagière.

## **2. Concepts clés de la recherche**

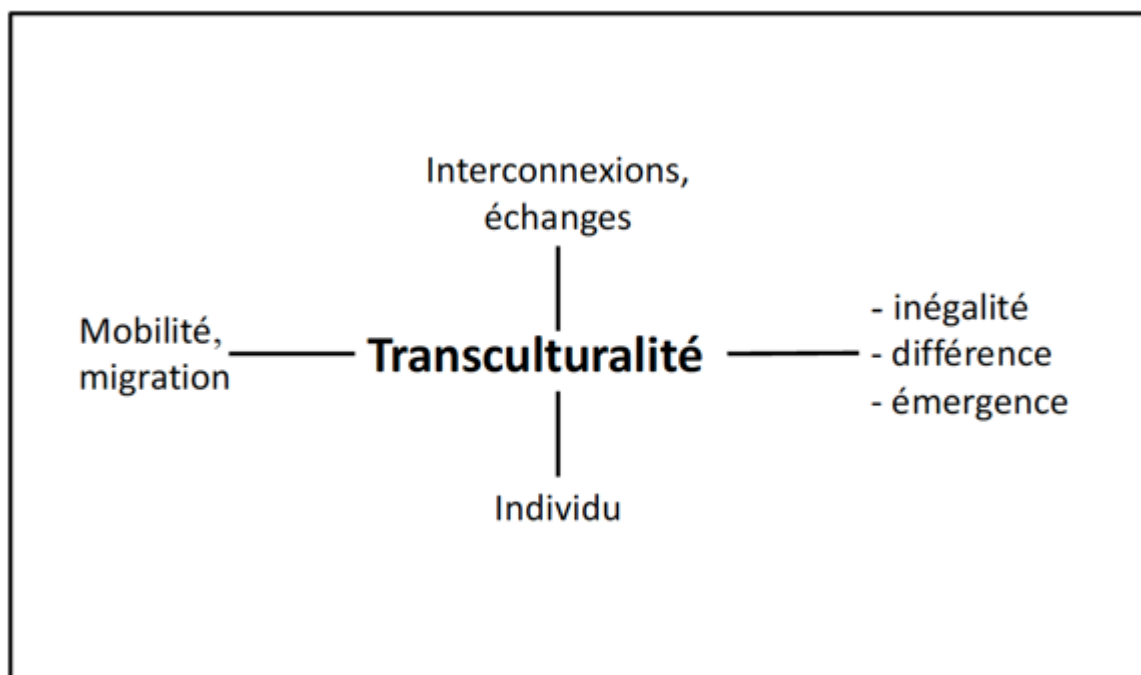
Dans cette partie, je souhaite introduire les concepts centraux de mon argumentation et de l'interprétation des données empiriques. En passant de la transculturalité (2.1.) au translanguaging (2.6.), il s'agit avant tout d'esquisser les concepts linguistiques qui y sont nécessaires : l'élaboration linguistique (2.2.), les répertoires langagiers et leur restructuration (2.3.), le continuum de l'immédiat communicatif et de la distance communicative (2.4.) et la plurilittératie (2.5.).

## 2.1. Transculturalité et théorie transculturelle de la pratique langagière

Le concept de transculturalité [2], tel qu'il est développé dans cette contribution (voir en détail Erfurt, 2021, 2022), part du principe que les communautés comme les individus, avec leurs langues, littératures, médias et autres manifestations culturelles, ne se constituent pas dans des espaces ethniquement clos, linguistiquement homogènes et territorialement délimités, mais qu'ils se déplacent au-delà des frontières, et sont enchevêtrés avec d'autres communautés et individus. Leurs contacts résultent essentiellement de la mobilité et de la migration. Dans ce sens, la transculturalité signifie que les cultures ne se rencontrent pas en blocs, mais que ce sont des individus et des groupes avec leurs normes, valeurs, visions, langues, religions, etc., qui entrent en contact. Cela exige un changement de perspective : des cultures des communautés vers les individus et leurs pratiques culturelles. Ce changement de perspective signifie en même temps qu'au lieu de l'homogénéité supposée des communautés, l'accent est mis sur la distinction, la différence et l'hétérogénéité au sein et entre les individus et les groupes. L'objet de l'étude de la transculturalité est donc les processus et les structures des relations d'échanges, de négociations et d'interconnexions culturelles, qui doivent (probablement) être suivis tout au long de l'histoire de l'humanité. Les concepts clés de l'analyse des processus transculturels sont l'*inégalité*, en particulier l'inégalité sociale, économique, linguistique et éducative des acteurs, la *différence*, en particulier la différence culturelle, sociale, ethnique des acteurs dans la structure des hiérarchies, du pouvoir et de l'hégémonie, et l'*émergence*, c'est-à-dire l'apparition de quelque chose de nouveau, d'inattendu au cours du contact et des interconnexions (Erfurt, 2021, p. 80-97).

Dans le contexte de la transculturalité, le regard est résolument tourné vers les individus, en tant qu'individus qui apprennent, parlent, écrivent, lisent, se souviennent ou coopèrent, et qui nouent des relations sociales de diverses natures avec les autres. L'accent mis sur l'individu et l'individualité ne constitue en aucun cas un abandon de la dimension sociale fondamentale du langagier comme du culturel. L'accent est mis sur le positionnement des acteurs. Ou, pour reprendre les termes de Schulze-Engler, avec le concept de transculturalité, la « vieille [...] question de savoir ce que les différentes cultures font à l'homme se déplace vers la nouvelle question de savoir ce que les différentes personnes font à la culture » (2006, p. 46).

La diffusion croissante du concept de transculturalité est directement liée à l'augmentation rapide de la diversité des formes de socialisation à l'ère de la mondialisation, d'Internet et des technologies informatiques, d'une part, et aux régimes de culturalisation au sein de la « late modernity » (Giddens, 1990), d'autre part. Dans ce contexte, la transculturalité est synonyme de profils de mobilité individuels, et de formes d'expression et d'appropriation individuelles de pratiques culturelles. Pour formuler les choses de manière plus pointue, chaque individu a sa/une culture (Erfurt, 2021, p. 102).



**Fig. 1.** Les dimensions du concept de transculturalité (Erfurt, 2021, p. 80-104)

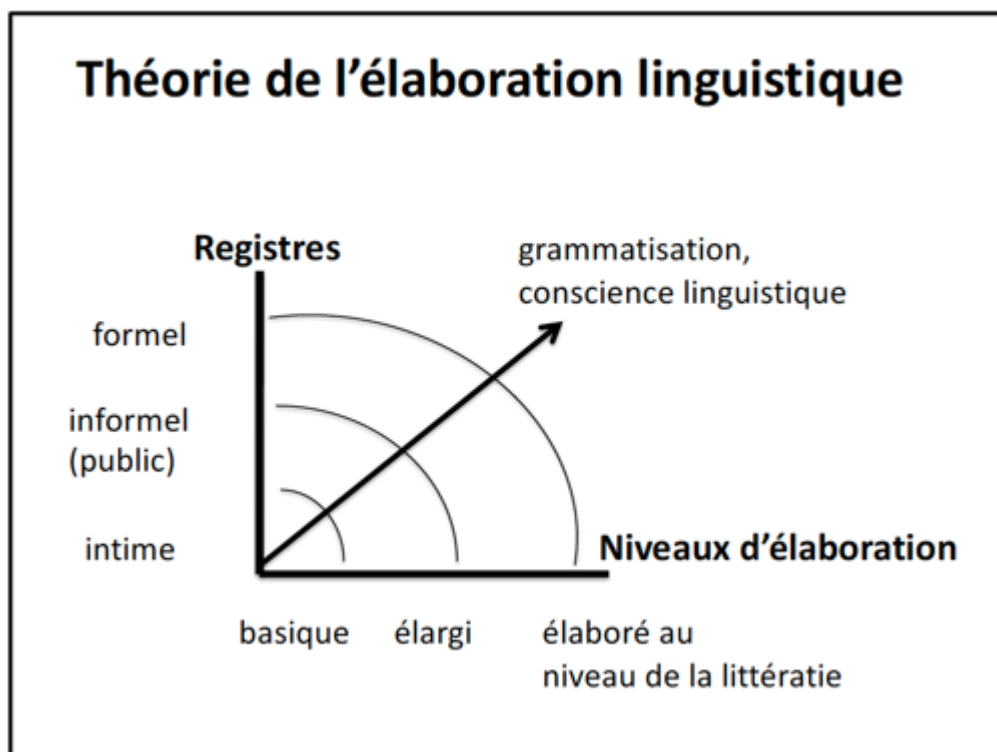
Contrairement à d'autres concepts culturels tels que la bi-, la multi- et l'interculturalité, la transculturalité n'est pas un concept de gestion des conflits culturels et d'action politique ou pédagogique, mais un concept de description scientifique et d'épistémologie des dynamiques sociales et culturelles. Au cours des trois dernières décennies, la transculturalité est devenue un objet de recherche dans de nombreuses disciplines, telles que l'anthropologie et l'ethnologie, l'histoire, les sciences de l'éducation, les sciences de la santé, la musicologie, la géographie, la conservation du patrimoine, la philosophie, la sociologie, les sciences religieuses, sans oublier les études culturelles, littéraires et linguistiques. Toutes ces disciplines ont leur regard sur les processus et les structures de la transculturalité.

L'idée centrale d'une théorie transculturelle de la pratique langagière (TTPL) consiste à rendre visible l'importance de la langue dans le contexte des interconnexions transculturelles et à montrer comment la langue, méthodiquement contrôlée, intervient dans l'analyse des processus et structures transculturels. La langue, et plus particulièrement le plurilinguisme, sont des portes d'entrée de premier plan pour l'étude de la transculturalité. La transculturalité, quant à elle, dépend en grande partie des processus d'échange entre les acteurs et de l'interconnexion de leurs actions, qui sont liés à la langue. Si l'on considère le lien entre langue(s) et culture(s) ainsi que celui entre langue et pouvoir, il apparaît clairement que les processus et perspectives transculturels modifient également le regard sur la langue dans le sens où l'analyse se focalise non plus sur la/les langue(s) en tant que système(s) délimité(s) les uns par rapport aux autres, mais sur les « locuteurs en mouvement » [3], c'est-à-dire sur les sujets mobiles interagissant par la langue, dans des espaces marqués par des rapports de pouvoir et par le multi-/plurilinguisme.

## 2.2. La théorie de l'élaboration linguistique

D'un point de vue sociogénétique et biographique, l'élaboration linguistique (Maas, 2008, 2016a, 2016b) trouve son point de départ dans la socialisation linguistique de l'enfant, qui apprend la langue de ses parents, de ses frères et sœurs et d'autres personnes de référence dans le cadre de l'interaction avec ces derniers. Maas (2008) considère les formes linguistiques pratiquées et apprises au sein de la famille comme le « registre intime » dans lequel même les pratiques plurilingues ne constituent pas des barrières.

Le point central de l'élaboration linguistique repose dans « la différenciation et l'élargissement des ressources langagières suite à des exigences communicatives complexes, en particulier dans le contexte de l'utilisation d'une langue écrite afin de s'exprimer dans le registre formel » (Maas, 2008, p. 46). La théorie de l'élaboration linguistique focalise l'élargissement des registres d'une langue, qui, selon le modèle de Utz Maas, se subdivise en trois sphères de communication/registres : le registre de l'intimité (la famille, les amis, etc.) ; celui de la communication informelle (dans la rue, sur les marchés) et le registre de la communication formelle (institutions, administration etc.). Ces registres correspondent avec des degrés de l'élaboration, de plus en plus complexe, vers la littératie (voir fig. 2).



**Fig. 2.** Théorie de l'élaboration linguistique, adaptée d'après Maas (2008, p. 46)

## 2.3. Les répertoires langagiers et leur restructuration

En m'inspirant de Blommaert et Backus (2013), j'entends par répertoire langagier l'ensemble des ressources langagières disponibles de l'individu (langues, dialectes, styles, routines, codes, etc.). Le développement du répertoire langagier n'est pas un processus linéaire. C'est plutôt ce que Blommaert et Backus (2013, p. 16 et suiv.) appellent un « learning by degree », en se référant aux nombreuses voies et modes d'apprentissage langagier dans des environnements informels et formels.

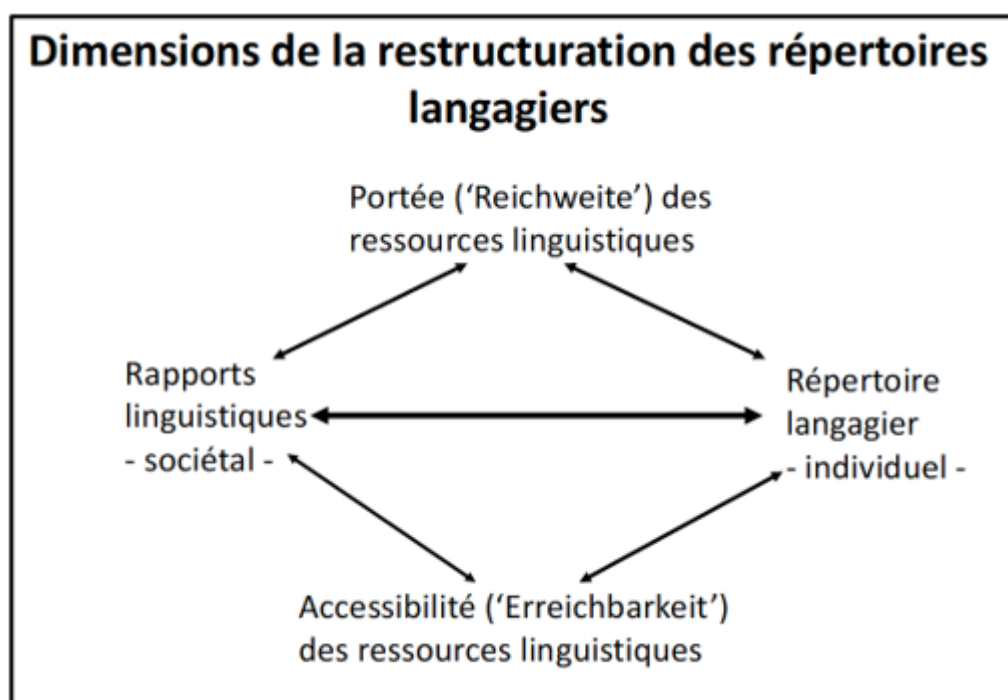
De nombreuses voies et modes d'apprentissage contribuent au cours d'une vie à l'élargissement du répertoire langagier et au développement des registres linguistiques (voir également Lüdi & Py, 2009 ; Castellotti & Moore, 2010). Seulement, il ne faut pas se représenter tous ces processus comme étant exempts de conflits, harmonieux, positifs, etc., ni comme des processus que les individus seraient seuls à « maîtriser », qu'ils pourraient contrôler librement et à leur guise. Tant les recherches sur les langues des signes (Delamotte, 2016 ; Maas, 2011, p. 14 et suiv.) que, d'une autre manière, les recherches sur la pratique des langues autochtones (entre autres Lambert, 2014 ; Vowel, 2016 ; Younging, 2018) montrent de quelle manière les savoirs de domination traditionnels empêchent de voir la spécificité des répertoires respectifs et des pratiques culturelles des communautés.



**Fig. 3.** Répertoire langagier et différenciation fonctionnelle et langagière des registres, adaptée d'après Maas (2008, p. 52)

La restructuration du répertoire langagier signifie que – dans le cadre de la migration, de ruptures sociales ou d'autres événements décisifs – les ressources linguistiques dont disposaient les individus jusqu'à présent ne suffisent plus ou de manière limitée pour faire face aux exigences de la vie, et que des processus d'apprentissage deviennent

nécessaires pour pouvoir participer linguistiquement aux nouvelles circonstances (Erfurt, 2021, p. 228 ; voir également Weirich, 2018, p. 39-110, 2021). En règle générale, la restructuration du répertoire ne s'applique pas de la même manière à tous les registres. Dans le contexte de la migration, les ressources linguistiques du registre intime/familial peuvent continuer à être fonctionnelles, tandis que celles des sphères de la communication publique informelle et du registre formel ne le sont plus, et sont largement dévalorisées dans les nouvelles circonstances. La question se pose donc de savoir quel est le rapport entre les ressources linguistiques des individus, et celles de leur environnement linguistique. Le couple de concepts de la « portée » (all. *Reichweite*, angl. *reach*) et de l'« accessibilité » (all. *Erreichbarkeit*, angl. *access*) des ressources linguistiques s'impose à cet égard (Weirich, 2018, 2021). L'« accessibilité » permet de saisir les conditions sociales d'appropriation des ressources linguistiques, tandis que la « portée » des ressources linguistiques est déterminée par leur valeur d'usage (Weirich, 2018, p. 60). Les notions d'« accessibilité » et de « portée » des ressources linguistiques par ou pour l'individu permettent notamment de mettre en évidence les privilèges et les mécanismes d'exclusion en jeu dans le développement linguistique. Les concepts d'« accessibilité » et de « portée » font office de charnière théorique entre les « rapports linguistiques » et les « répertoires langagiers » (Weirich, 2018, p. 78).



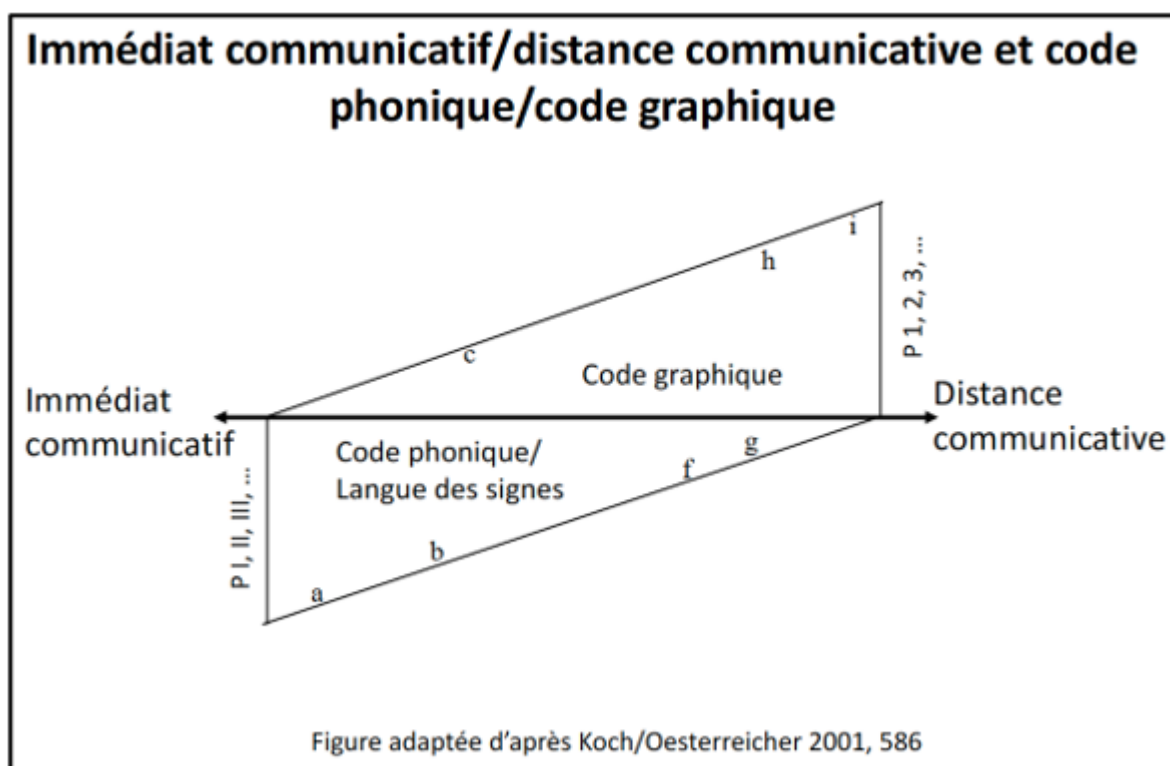
**Fig. 4.** Dimensions de la restructuration des répertoires langagiers, adaptée d'après Weirich (2018, p. 59)

Restructuration signifie que les répertoires doivent être vus et analysés comme étant dynamiques, ils ne sont jamais stables et homogènes. Par exemple, une langue apprise comme langue maternelle, peut se perdre au cours d'une trajectoire biographique [4], peut être remplacée par une ou plusieurs autres langues, ou peut encore avoir une certaine signification pour un domaine de communication spécifique, par exemple pour le cadre familial. De manière similaire, pour écrire une lettre ou remplir un formulaire, il

sera parfois nécessaire de faire usage d'une autre langue, lorsque les locuteurs sont analphabètes dans leur langue première.

## 2.4. Le continuum de l'immédiat communicatif et la distance communicative, langage parlé et langage écrit

La problématique de l'oralité et de la scripturalité, du langage parlé et écrit, du code phonique et du code graphique joue depuis plusieurs décennies un rôle important dans la linguistique romane pour clarifier les questions des structures et des fonctions de la langue, de la variation linguistique, de l'histoire et du changement linguistique, et surtout pour savoir avec quels moyens linguistiques les hommes organisent leurs relations communicatives. Le concept du continuum communicationnel immédiat-distance élaboré par Koch et Oesterreicher est ici d'une importance capitale (entre autres Koch & Oesterreicher, 1986, 2011) [5].



**Fig. 5.** Le continuum entre l'immédiat communicatif et la distance communicative, adapté d'après Koch et Oesterreicher (2001, p. 586) [6]

Pour interpréter ce graphique, Koch et Oesterreicher écrivent :

« la différence entre les codes phonique et graphique représente une dichotomie au sens strict tandis que langage parlé et langage écrit correspondent aux deux extrêmes d'un continuum communicatif. Cette gamme conceptionnelle se manifeste p. ex. Dans la gradation des formes communicatives suivantes [...]: (a) conversation spontanée entre amis, (b) coup de téléphone, (c) lettre personnelle entre amis, [...] (f) sermon, (g) conférence scientifique, (h) article de fond, (i) texte de loi.

Il est évident que, malgré sa réalisation phonique, la conférence scientifique (g) est fortement imprégnée de l'écrit conceptionnel. La lettre personnelle (c), en revanche, accuse plutôt des caractéristiques de la conception parlée. » (2001 : 585)

Le caractère scalaire de l'opposition immédiat/distance est dû à la gradation interne des paramètres (P I, II, III, ... ; P 1, 2, 3, etc., voir ci-dessous).

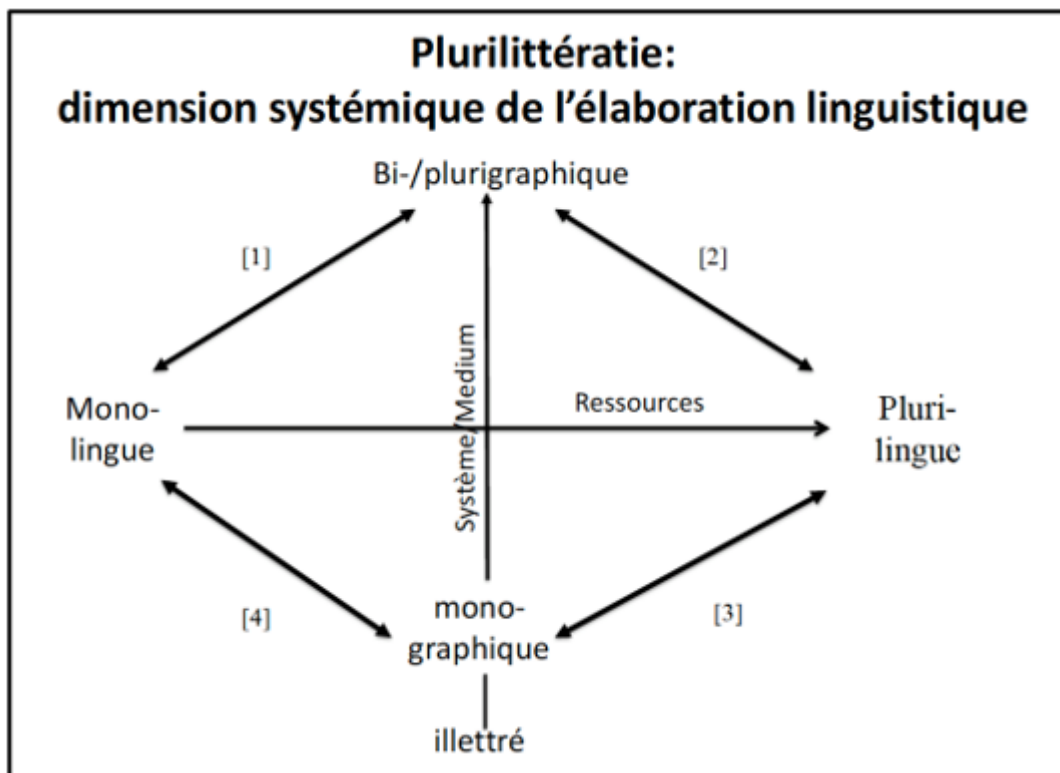
| <b>P</b> | <b>Immédiat communicatif</b>          | <b>Distance communicative</b>           | <b>P</b> |
|----------|---------------------------------------|-----------------------------------------|----------|
| I        | communication privée                  | communication publique                  | 1        |
| II       | interlocuteur intime                  | interlocuteur inconnu                   | 2        |
| III      | émotionnalité forte                   | émotionnalité faible                    | 3        |
| IV       | ancrage actionnel et situationnel     | détachement actionnel et situationnel   | 4        |
| V        | ancrage référentiel dans la situation | détachement référentiel de la situation | 5        |
| VI       | coprésence spatio-temporelle          | séparation spatio-temporelle            | 6        |
| VII      | coopération communicative intense     | coopération communicative minimale      | 7        |
| VIII     | dialogue                              | monologue                               | 8        |
| IX       | communication spontanée               | communication préparée                  | 9        |
| X        | liberté thématique                    | fixation thématique                     | 10       |
|          | etc.                                  | etc.                                    |          |

**Tableau 1.** Paramètres (P) pour caractériser le comportement communicatif des interlocuteurs par rapport aux déterminants situationnels et contextuels, d'après Koch et Oesterreicher (2001, p. 586)

## 2.5. La plurilittératie

Si l'écrit de/dans plusieurs langues ou systèmes d'écriture est une pratique déjà très ancienne en soi, la plurilittératie en tant que concept n'est apparue que relativement récemment dans l'agenda de la recherche sur le plurilinguisme (pour plus de détails, voir Erfurt, 2017). Par rapport aux études sur le plurilinguisme, les études sur la plurilittératie sont significativement sous-représentées. Dans la recherche sur le plurilinguisme, presque toutes les théories et tous les modèles se basent sur des données du langage parlé, il suffit de penser à des concepts tels que le contact linguistique, le *codeswitching*, le *codemixing*, le *crossing*, etc. Et inversement, la linguistique de l'écrit (entre autres, Fayol, 2013 ; Lafont, 1984 ; Meletis & Dürscheid, 2022) ne s'occupe pas des questions de plurilittératie individuelle.

La plurilittératie signifie la pratique de l'écrit dans plusieurs langues ou systèmes graphiques, i.e. des systèmes d'écriture, mais aussi, sur le plan de la multimodalité, des symboles et d'autres signes. Le concept d'élaboration linguistique, tel qu'il a déjà été introduit ci-dessus dans sa dimension structurelle en tant qu'élaboration des registres (voir point 2.2.) et dans sa dimension fonctionnelle en tant qu'élaboration linguistiquement différente des registres d'un individu plurilingue (voir point 2.3.), est ici central. En ce qui concerne la plurilittératie, ces deux dimensions doivent encore être complétées par la dimension systémique.



**Fig. 6.** Plurilittératie en tant que dimension systémique de l'élaboration linguistique, adaptée d'après Erfurt (2021, p. 240)

#### Exemples [1]-[4]

Cas [1] : Les enfants japonais apprennent trois, voire quatre systèmes de caractères pour écrire le japonais : sur l'axe horizontal, cela signifie l'unilinguisme en japonais. Sur l'axe vertical, il s'agit d'une pratique plurigraphique : les Japonais apprennent le système de caractères kanji, les systèmes d'écriture hiragana, katakana et enfin l'alphabet latin lorsque l'anglais ou une autre langue étrangère scolaire est au programme.

Cas [2] : on pense ici aux personnes qui participent à des situations linguistiques comme au Maroc ou en Algérie avec l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe classique et le français. Sur l'axe horizontal, il s'agit de plurilinguisme, sur l'axe vertical, en supposant l'alphabétisation de ces personnes, de pratique bi/plurigraphique correspondant à l'alphabet arabe et à l'alphabet latin en écriture imprimée et manuscrite.

Le cas [3] est traité plus en détail ci-dessous lorsqu'il s'agit de l'apprentissage bilingue dans des projets d'immersion réciproque en allemand et en italien ou en allemand et en français. Au plurilinguisme sur l'axe horizontal correspond l'utilisation d'un seul système d'écriture, en l'occurrence le latin. Toutefois, les enfants doivent apprendre à gérer les différences graphiques au sein de ce système d'écriture, par exemple sous forme de diacritiques ou de segmentation des syllabes, raison pour laquelle il faut partir du principe qu'il existe au moins un système d'écriture (monographique), mais le plus souvent plusieurs systèmes d'écriture à apprendre (polygraphique).

Enfin, il convient de mentionner le cas [4], qui représente le cas classique dans les États-nations qui se construisent de manière monolingue. Le pôle opposé aux cas [3] et [4] consiste en l'incapacité relative des adultes à lire et/ou à écrire des mots et des textes, comme cela est souvent le cas dans les formes d'analphabétisme ou d'illettrisme.

Les exemples cités doivent illustrer le fait qu'en cas de plurilittératie, il convient de faire la distinction entre l'écriture en tant que système symbolique, et l'écrit en tant que pratique linguistiquement contrôlée. Comme l'a montré Maas (2019, p. 63-64), l'écriture est un objet cognitif et doit donc être expliquée en tant que telle. En revanche, l'écrit est une pratique ontogénétique par laquelle l'individu accède à l'écriture, et l'utilise à ses propres fins. La plurilittératie concerne donc aussi bien la diversité au sein d'une langue que la diversité entre les langues. De plus, le concept de plurilittératie consiste avant tout à considérer cette diversité comme un stimulus permettant de reconnaître et d'exploiter les potentiels de transfert des connaissances, de développement de la conscience métalinguistique des apprenants et de leur pratique plurilingue.

## **2.6. Translanguaging**

Outre la discussion sociolinguistique déjà mentionnée sur le concept de répertoire langagier (p. ex. Blommaert & Backus, 2013), la diffusion du concept de translanguaging, tel qu'il a été mis en circulation de manière éminente par Ofelia García et ses collègues (voir entre autres García, 2009 ; Celic & Seltzer, 2012 ; García & Wei, 2015 ; Otheguy, García & Reid, 2015 ; García & Kleyn, 2016 ; García, 2018 ; Gracia, 2023) a fait souffler un vent de fraîcheur sur la recherche et la didactique du plurilinguisme [7]. Il partage de nombreux points communs avec le concept de « compétences plurilingues et pluriculturelles » élaboré par Coste, Moore et Zarate (1997, 2009), à savoir que l'individu et son répertoire langagier sont au centre de l'attention, que l'individu est compris comme étant mobile et que son répertoire plurilingue constitue un capital culturel qu'il convient de développer. Les points communs résident également dans le fait que l'inégalité linguistique et sociale que subissent les individus est mise en avant, et que l'individu est considéré dans ses liens familiaux et ses réseaux sociaux (voir Coste, Moore & Zarate, 2009, p. 19-22).

Pour illustrer l'approche du concept de translanguaging, il convient de mentionner la situation suivante. Traditionnellement, on distingue dans l'apprentissage des langues la langue maternelle et la langue étrangère, la langue d'origine et la langue scolaire, la langue source et la langue cible, la première langue L1 et la deuxième langue L2, et on oriente également les arrangements d'enseignement et d'apprentissage en fonction de ces distinctions. Cela ne vaut pas seulement pour l'enseignement traditionnel des langues étrangères, mais aussi pour les concepts d'apprentissage bilingue mettant en œuvre le principe de l'immersion ou de l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE). Dans cette logique, qui est encore axée sur l'idée du monolinguisme de l'être humain, non seulement les langues sont strictement séparées les unes des autres, mais les langues sont également séparées des locuteurs ou des acteurs linguistiques. De plus, la plupart du temps, on ne comprend par langue que la

variété normée ou standard.

Il n'est pas nécessaire d'expliquer davantage que toutes ces idées n'ont pas grand-chose à voir avec les réalités linguistiques des sociétés modernes et des modes de communication et de vie actuels. Il suffit d'évoquer le fait que le multilinguisme et le plurilinguisme sont largement répandus, en particulier dans les zones urbaines, pour mettre en évidence le changement de paradigme. Le point de référence du concept de translanguaging est la reconnaissance du bi- ou plurilinguisme des individus, qu'il soit de fait ou intentionnel dans le contexte de l'éducation.

Le translanguaging, en tant que pratique pédagogique, consiste à reconnaître le répertoire langagier d'un enfant, son idiolecte, dans toute son étendue et en tant que ressources linguistiques légitimes, quelles que soient les langues et les variétés qui composent ce répertoire. En tant que pratique pédagogique, le translanguaging vise à développer des stratégies, des cadres d'apprentissage, des formats d'apprentissage, etc., afin de favoriser au mieux l'apprentissage langagier, plurilingue et social de l'enfant (García & Kleyn, 2016, p. 20-24). García résume les stratégies d'utilisation des ressources plurilingues des élèves par la formule : « to mediate understandings, to co-construct meaning and to include others » (García, 2009, p. 154).

Avec sa diffusion plus large, le terme de translanguaging n'a plus été utilisé uniquement pour décrire les stratégies d'apprentissage multimodales et multimédias et les pratiques langagières des personnes bi-plurilingues. En effet, tourné davantage vers la théorie linguistique, il représente désormais de manière prééminente une conception de la langue diamétralement opposée à la modélisation du bilinguisme comme deux systèmes linguistiques distincts et autonomes dans le cerveau de l'individu. Tout comme Cummins et d'autres avant eux, les représentants du concept de translanguaging partent du principe que les connaissances linguistiques des plurilingues ne doivent pas être modélisées de manière additive, c'est-à-dire comme la somme de connaissances liées plusieurs fois à différentes langues, mais qu'elles sont en grande partie disponibles en tant que connaissances translinguistiques pour parler, écrire et comprendre plusieurs langues. Dans ce sens, la notion de translanguaging a récemment pris de l'ampleur sur le plan de la théorie linguistique, en ce sens qu'elle invite à remettre en discussion la notion de langue (voir Otheguy, García & Reid, 2015, p. 283). Otheguy, García et Reid définissent le translanguaging comme étant :

« as the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages. » (2015, p. 283).

Ils considèrent le translanguaging comme :

« a particular conception of the mental grammars and linguistic practices of bilinguals. [...] Under translanguaging, the mental grammars of bilinguals are structured but unitary collections of features, and the practices of bilinguals are acts of feature selection, not of grammar switch. » (Otheguy, García & Reid, 2015, p. 283)

Cette idée de « unitary collections of features » a suscité la critique de Cummins (2022)

qui résume l'approche d'Otheguy et *al.* (2015) par la désignation « Unitary Translanguaging Theory » (UTT). Lui, par contre, en se référant sur sa théorie du *Double Iceberg* et de la *Common underlying proficiency*, il propose une « Crosslinguistic translanguaging theory » (CTT).

### **3. Études de cas sur l'apprentissage plurilingue**

Dans ce qui suit, je rapporte deux projets de recherche sur l'apprentissage langagier à l'école. Il s'agit d'une étude sur l'apprentissage langagier dans une école primaire francophone à Vancouver dans la province canadienne de Colombie-Britannique, une école qui est en principe engagée dans le monolinguisme en français. La deuxième étude de cas porte sur un projet scolaire bilingue allemand-italien dans une école primaire de Francfort-sur-le-Main, qui fonctionne selon le modèle de l'immersion réciproque. Je présenterai plus en détail ce que signifie l'immersion réciproque dans la suite de mon exposé. L'enseignement scolaire selon le modèle de l'immersion réciproque était encore inconnu en France jusqu'à récemment. Depuis septembre 2021, deux écoles primaires fonctionnent selon le modèle de l'immersion réciproque, l'une dans la commune de Buc, non loin de Versailles, l'autre à Strasbourg.

Dans les deux études de cas que je vais présenter, le concept de translanguaging n'a pas joué de rôle apparent et explicite, et n'était pas non plus connu dans les écoles pendant la plus longue période au cours de laquelle nous avons mené nos recherches. Cela ne signifie pas pour autant que les pratiques linguistiques et pédagogiques que l'on peut aujourd'hui associer au concept de translanguaging n'existaient pas déjà à l'époque.

#### **3.1. École monolingue et pratique plurilingue à Vancouver**

Après être entré dans le foyer spacieux de l'école francophone du nord de Vancouver en juin 2019, je me dirige vers la salle de la troisième classe. Les enfants, âgés de 8 ou 9 ans, sont assis et prêts pour les cours de l'après-midi. Monsieur Hervé, enseignant de la classe, commence le cours par un moment de détente dans la salle obscurcie « pour reposer le cerveau », comme il dit. Il fait sonner un gong, les enfants doivent se concentrer sur la résonance. Pendant quelques minutes, c'est le silence, seuls deux garçons se chuchotent brièvement quelque chose, puis le silence revient. En guise d'introduction au cours, Monsieur Hervé leur parle de l'espéranto et de son inventeur Ludwik Zamenhof. Sur la tablette, deux enfants doivent faire des recherches dans les entrées de Wikipédia sur Zamenhof, dans leurs langues autres que le français. Les deux enfants constatent que les entrées sur Wikipédia varient fortement d'une langue à l'autre, et sont présentées de manière nettement différente. Monsieur Hervé distribue à tous les enfants un texte sur l'espéranto qu'ils lisent à haute voix à tour de rôle et sur lequel ils répondent ensuite par écrit à trois questions.

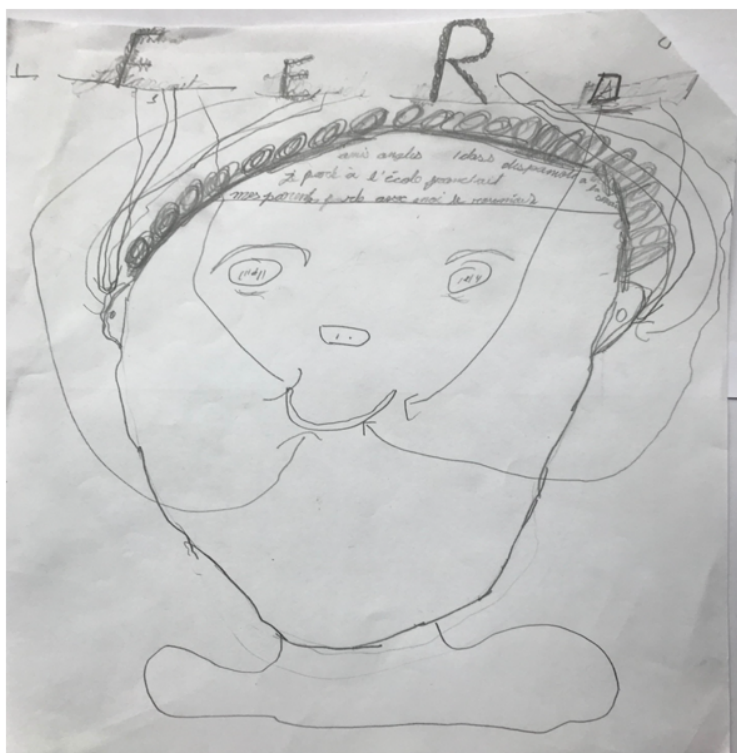
Presque tous les enfants de cette classe ont d'autres langues que le français comme première langue, et tous grandissent en étant plurilingues. L'école dans laquelle je

mène mes recherches sur le terrain est désignée comme « École francophone – Immersion en français » sur le site Internet de l’administration scolaire de la province. Il s’agit en fait de concepts différents qui ont longtemps fait l’objet de violentes luttes dans les milieux francophones minoritaires. Les « écoles francophones » étaient conçues comme des espaces unilingues en français, dans lesquels les enfants des membres de la communauté francophone devaient recevoir un enseignement dans « leur » langue. Les écoles d’ « immersion en français », désormais beaucoup plus nombreuses, se définissent certes également comme francophones en ce qui concerne la langue d’enseignement, mais pour les élèves qui fréquentent ces écoles, le français n’est pas la première langue. Dans la plupart des cas, ces écoles sont fréquentées par des enfants issus de familles anglophones ou de familles d’immigrés ayant d’autres langues premières, ce qui exige des conceptions linguistiques et didactiques différentes de celles des écoles francophones. De plus, la langue dominante de la société, l’anglais, reste prépondérante dans ces écoles. Les parents des enfants issus de familles francophones qui ont été scolarisés dans le modèle d’immersion, faute d’école francophone, se plaignent souvent de la pratique insuffisante du français dans ces écoles, ainsi que de l’assimilation linguistique progressive de leurs enfants par la domination de l’anglais.

Comme pour la première collecte de données dans cette école [8] en 2012, lors de cette deuxième collecte de données en 2019, j’ai demandé aux élèves de faire un dessin pour représenter les langues qu’ils ont apprises et celles qui sont importantes pour eux. La deuxième partie de la tâche consistait à écrire un texte pour expliquer leur dessin. Dans ce qui suit, j’aimerais présenter une de ces représentations comme exemple pour discuter des problèmes d’apprentissage dans une langue minoritaire, ainsi que de la gestion du multilinguisme à l’école [9].

Cet exemple attire l’attention sur un phénomène encore peu étudié, celui de la plurilittératie. Comme dans l’étude précédente en 2012, tous les enfants de cette classe de troisième année en 2019 grandissent en parlant plusieurs langues. L’un d’entre eux, Radu, sera présenté ici plus en détail.

Radu nous apprend que son répertoire langagier se compose de F – français, E – espagnol, R – roumain et A – anglais, qu’il a des amis anglophones, qu’il suit des cours d’espagnol une fois par semaine, qu’il parle français à l’école et roumain avec ses parents. Et enfin, il fait également référence à l’italien, ici à la ligne II/6 et à la ligne II/11, qu’il place au bas de la hiérarchie de ses langues, « car je le parle presque pas ». Il décrit le roumain – dans une logique de fréquence d’utilisation de la langue – comme sa langue préférée parce qu’il la parle beaucoup. Le français, qu’il aime aussi, est pour lui sa deuxième langue, qu’il parle un peu moins souvent. Bien qu’il ait des amis anglophones, il admet à la ligne 5 qu’il n’aime pas l’anglais – « je déteste l’anglez » – et affirme qu’il ne le parle que très peu.



F - Français  
E - Espagnol  
R - Roumain  
A - Anglais

#### Translittération (I)

1 amis angles 1 class  
despaniole a la  
semaine  
2 Je parle à l'école  
franciait  
3 mes parents parle  
avec moi le roumain

**Fig. 7.** Autoreprésentation des langues de Radu

Le mardi 25 juin 2019

J'aime le Roumain beaucoup car je le parle beaucoup. J'aime le français un peu moins que le roumain mes c'est ma desieme langue preferai. et l'espagnol un peu moin que le français car je le parle moin. Je detest l'anglez car je le parle très peu. j'aime pas le litalin car je le parle presque pas

Ămi place Româneștele pentru că el vorbesc totimpul. Ămi place franceza pentru că o vorbesc mult la școală. Ăm place spaniola unpic mai puțin decât franceza pentru că o vorbesc mai puțin

Nu Ămi place engleza pentru că no vorbesc atăta.

Știu un pic de litatiana

**Fig. 8.** Texte de Radu en français et en roumain

### Translittération (II)

- 1 Le mardi 25 juin 2019
- 2 J'aime le Roumain beaucoup car je le parle beaucoup. J'aime le
- 3 français un peu moins que le roumain mes c'est ma desieme langue
- 4 preferai. et l'espagnol un peu moin que le français car je le
- 5 parle moin. Je detest l'anglez car je le parle très peut .j'aime pas le
- 6 litalin car je le parle presque pas
- 7 Ămi place Româneștele pentru că el vorbesc totimpul. Ămi place
- 8 franceza pentru că o vorbesc mult la școală. Ăm place spaniola
- 9 unpic mai puțin decât franceza pentru că o vorbesc mai puțin
- 10 Nu Ămi place engleza pentru că no vorbesc atăta.
- 11 știu un pic de litatiana.

Le texte est révélateur à plusieurs égards. Radu écrit la première partie (lignes II/1-6) en

français et la deuxième partie (lignes II/7-11), de manière tout aussi élaborée, en roumain. L'apprentissage des systèmes d'écriture des deux langues est bien avancé.

Le texte met en évidence trois domaines problématiques : a) l'analyse grammaticale des structures homophoniques, en particulier la graphie des consonnes muettes en position finale des mots, b) la graphie des signes diacritiques et c) les phénomènes de transfert des connaissances orthographiques d'une langue à l'autre.

Pour les enfants de cette année, l'analyse grammaticale des structures homophoniques pose des problèmes récurrents. Aux lignes II/3 et 4, il écrit , au lieu de *un/très peu*, suivant l'orthographe de la 3e personne du singulier du verbe pouvoir, *il/elle peut*. Plus loin, il écrit, à la ligne I/2, et à la ligne II/3, 4 au lieu de *français*. Dans aux lignes II/4, 5, cependant, le s muet à la fin du mot est absent. En revanche, à la ligne II/3, il utilise la forme correcte, ce qui peut être interprété comme une manifestation de son interlangue dans la mesure que la cohérence de l'orthographe n'est pas encore développée. Nous voyons également ce problème d'incohérence dans l'orthographe alternée de la nasale finale dans (ligne I/3) et (ligne II/3).

Le deuxième problème pour un enfant de cet âge est l'écrit des accents et des apostrophes. Mais guère pour lui, et ce, tant en français qu'en roumain, pour les graphèmes avec signes diacritiques tels que ă, ș et ț. La seule chose que l'on remarque est qu'il généralise la brève (*semi-cerc* en roumain) ă et ne fait pas la distinction entre l'accent circonflexe â (et î) et la brève à ă.

L'incohérence est plus grande en français qu'en roumain. Les graphies correctes des accents en et à la ligne II/5 alternent avec les orthographe incorrectes de (deuxième) et (préférée) (lignes II/3, 4).

Par rapport au troisième aspect, le transfert de savoir orthographique, il convient de noter la graphie du mot français à la ligne 4, où il utilise la graphie espagnole avec le tilde <ñ> au lieu de pour la transcription du son [ɲ]. Dans le texte français également, la graphie du mot (ligne 5) ressort, où il fait évidemment un transfert de l'orthographe roumaine à l'écrit en français. Avec la terminologie actuelle de la recherche sur le plurilinguisme, ces graphies peuvent être interprétées comme un transfert de connaissances orthographiques ou même comme une pratique *translangue* dans le contexte de l'écrit.

Une forme singulière dans le texte roumain, qui ne sera également que brièvement commenté ici, c'est la graphie en à la ligne II/7. Il ne s'agit pas du pronom personnel de la 3e personne du singulier, mais de la forme grammaticalement correcte du pronom accusatif îl (masc.) respectivement o (fem.), voir lignes II/8, 9, 10), sans toutefois avoir déjà fait la différenciation correspondante entre et <îl> au niveau graphématique.

Les images et les textes des enfants fournissent quelques indices sur la manière dont les enfants plurilingues acquièrent des connaissances en langue écrite, ici spécifiquement en français, et sur les façons dont d'autres langues sont présentes dans ce processus. Les enfants représentent graphiquement leurs langues comme faisant partie de leur personnalité, et en même temps ils réfléchissent aux relations entre les langues, à la facilité ou à la difficulté qu'ils ont eue à apprendre ces langues, ainsi qu'aux circonstances et aux motifs qui les ont poussés à les apprendre. Cela reflète leurs connaissances métalinguistiques, leur conscience linguistique ainsi que les attitudes linguistiques. Bien que l'école soit attachée au modèle monolingue, le

plurilinguisme des enfants n'est pas exclu de la pratique pédagogique, mais il est utilisé pour des comparaisons linguistiques et culturelles, et pour le développement des connaissances linguistiques. Dans ce contexte, on peut noter la recherche Internet susmentionnée sur Ludwik Zamenhof en plusieurs langues.

Les textes de Radu fournissent des indices sur la plurilittérature, ainsi que sur les processus de mélange ou d'hybridation des langues et le transfert des connaissances linguistiques. Comme on peut s'y attendre, il écrit la première partie des textes en français, la langue de l'école, qui est une deuxième langue pour lui. Le fait qu'il puisse également écrire dans sa première langue, le roumain, ne va pas de soi. En termes purement quantitatifs, la majorité des personnes plurilingues n'utilisent pas leur première langue ou leur langue maternelle pour écrire, mais une deuxième langue. Très souvent, comme dans une grande partie de l'Afrique, dans certaines régions d'Asie et d'Océanie, en Amérique du Nord et du Sud, ce sont les langues des anciennes puissances coloniales. Ou bien ce sont les langues des pays de destination de la migration, dans lesquelles les enfants apprennent à lire et à écrire, alors que dans leur langue familiale, le registre formel – de la langue écrite – ne leur est pas ou difficilement accessible.

Radu écrit dans les deux langues de manière adaptée à son âge, avec les incohérences que l'on retrouve chez bien d'autres enfants. On ignore comment et dans quelles circonstances il a appris à écrire en roumain. Le répertoire langagier de Radu comprend l'espagnol, l'anglais et l'italien, en plus du français et du roumain. Quant à l'espagnol, il mentionne des cours à l'école ; pour l'apprentissage de l'italien, il n'y a pas de traces. Il est possible que ces connaissances résultent d'expériences d'intercompréhension entre des locuteurs roumains et italiens, dans le contexte de son exposition et de celle de sa famille à plusieurs langues. L'anglais qu'il apprécie si peu et qu'il parlerait peu lui-même, s'étend pourtant directement dans sa pratique d'écrit – au moins de manière minimale –, lorsqu'il écrit <1 class despaniole>. D'autres preuves du transfert de connaissances linguistiques d'une langue à l'autre proviennent de la graphie du mot dans la partie française de son texte, où il emprunte à l'orthographe espagnole avec le tilde <ñ> pour écrire le son [ɲ], représenté en français par le graphème *ny*, ou lorsque, toujours dans la partie française de son texte, il écrit *ny*, à la suite du roumain *englez*, -ă. Ces formes peuvent certainement aussi être comprises comme un mélange de langues. Même si elle n'apparaît pas dans les exemples présentés, une autre dimension de l'élaboration de leur répertoire langagier doit également être considérée pour les enfants de cette école. En effet, l'école dans laquelle ils apprennent à lire et à écrire en français fonctionne comme une école monolingue dans un milieu francophone minoritaire, dans lequel l'élaboration linguistique dans la langue socialement dominante qu'est l'anglais est supprimée dès les premières années de scolarité. Il est donc de la responsabilité des parents, qui appartiennent pour la plupart à la classe moyenne ou qui représentent la mobilité sociale ascendante, de permettre à leurs enfants d'accéder à la culture écrite en langue anglaise, et éventuellement aux autres langues de leur milieu de vie, lesquelles requièrent la mise en œuvre d'autres modalités d'apprentissage.

L'analyse des formes linguistiques concrètes et des structures du répertoire langagier

s'inscrit dans des contextes plus complexes tels que la langue et la mobilité des acteurs, puisqu'ils sont au cœur des processus de migration. En même temps, l'analyse doit tenir compte de la perspective du conflit qui peut être vécu encore et encore, non seulement par les communautés du milieu minoritaire, mais aussi par les individus. En bref, d'un point de vue analytique, il s'agit de la perspective micro et macro des processus transculturels.

### **3.2. Immersion réciproque dans une école primaire à Francfort-sur-le-Main**

Quand Christine Hélot et moi nous avons publié, en 2016, le volume « L'éducation bilingue en France » qui contient le chapitre de Reseda Streb (Streb, 2016b) sur l'immersion réciproque, ce modèle n'était connu en France que par quelques spécialistes de didactique du plurilinguisme et, à ma connaissance, il n'y avait aucune expérience de ce modèle. Il est donc plus étonnant que deux écoles primaires franco-allemandes fonctionnant selon le modèle de l'immersion réciproque aient ouvert ses portes en septembre 2021 dans la commune de Buc, non loin de Versailles, et à Strasbourg [10].

Les principes de l'immersion réciproques, à Buc et Strasbourg comme dans de nombreuses écoles en Allemagne, se résument de façon suivante :

« prendre deux groupes d'enfants parlant deux langues différentes et de les faire grandir et apprendre ensemble. Les élèves sont plongés dans un véritable bain linguistique [11] au quotidien. Chaque jour, à l'école, les deux langues sont utilisées dans les différents enseignements, mais aussi dans les échanges entre élèves. » [12]

En Allemagne, comme auparavant aux États-Unis, le développement du modèle d'immersion réciproque est lié à l'immigration, aux États-Unis surtout de personnes hispanophones d'Amérique centrale et du Sud, en Allemagne surtout suite à la migration de travail en provenance – dans l'ordre alphabétique – d'Espagne, de Grèce, d'Italie, du Portugal et de Turquie. Dès le début des années 1990, il y a de plus en plus de *projets* bilingues d'immersion réciproque à Wolfsburg, Berlin, Hambourg, Francfort, Cologne, Stuttgart, etc. (voir Budach, Erfurt & Kunkel, 2008), c'est-à-dire dans des villes ayant un taux élevé de population immigrée.

Il s'agit, dès la première année scolaire, de classes comprenant moitié-moitié des enfants (des parents) issus de l'immigration (d'Espagne, d'Italie, de Portugal, de Turquie, etc.) et Allemands. Les deux langues sont considérées comme des « langues partenaires ». Le principe essentiel consiste en l'enseignement simultané de et en deux langues premières (langue familiale ou langue d'origine ou langue patrimoniale) et de deux langues cibles, idéalement de la primaire au baccalauréat. À partir de la troisième année scolaire, s'ajoute, en général, l'anglais comme troisième langue à apprendre.

Le modèle de l'immersion réciproque n'a pas de connotation élitiste. Il s'agit plutôt d'un modèle qui facilite l'accès à l'école en Allemagne pour les enfants issus de l'immigration et qui donne en même temps aux enfants germanophones la possibilité d'apprendre

une deuxième langue dès le premier jour d'école – et en contact étroit avec leurs camarades de classe parlant l'autre langue – aussi bien dans le registre informel que formel. À Francfort, dès 1997, suite à la mobilisation et l'engagement de la communauté italophone, les premières classes d'immersion réciproques en allemand et italien voient le jour. Plus tard, d'autres écoles ouvrent des classes d'immersion réciproque en allemand et français. Les projets d'immersion réciproque sont généralement soutenus financièrement par les ambassades ou les consulats des pays de la langue partenaire, par l'envoi de personnel enseignant dans ces écoles.

De 2002 à 2019, plusieurs membres de mon groupe de recherche ont accompagné différents projets d'immersion réciproque à Francfort-sur-le-Main. Je résume ci-dessous quelques-unes des observations faites lors de nos recherches [13]. L'immersion réciproque et le concept de « langues partenaires » ont des effets linguistiques remarquables. La pratique simultanée de deux langues stimule :

- l'élaboration du répertoire langagier relatif aux registres en présence, et plus particulièrement, par le biais de l'apprentissage simultané de deux systèmes orthographiques, la bilittératie (voir Streb, 2016a, chap. 6 et 7) ;
- l'apprentissage réciproque entre les élèves en groupes mixtes (Budach, 2004 ; Kunkel, 2008) ;
- l'enseignement bilingue des mathématiques et d'une ou de plusieurs autres matières dès le début de la scolarité (Budach, 2004 ; Budach, Dreher & Spanù, 2008) ;
- l'interaction entre l'enseignant/e et l'élève se déroulant souvent selon le principe une personne – une langue (voir Fialais, 2018/2021 : 350-354 ; Streb, 2016a, p. 131-160) ;
- le transfert des connaissances et du savoir langagier d'une langue à l'autre (Streb, 2016a, p.486-498 ; Streb, 2022) ;
- le développement du savoir métalinguistique par des méthodes comparatives/contrastives (voir Streb, 2016b, p. 583ss.).

D'autre part, on a observé des effets psychologiques et cognitifs importants :

- les enfants locuteurs de la langue minoritaire/de migration sont considérés comme des experts, ce qui constitue une valorisation de ceux et celles, qui parlent la langue minoritaire (voir Budach & Bardtenschlager, 2008 ; Streb 2016b, p. 585-589) ;
- leur langue se voit valorisée et légitimée, dans la mesure où elle est utilisée hors du contexte familial, comme instrument de communication à l'oral et à l'écrit et comme langue d'apprentissage de savoirs académiques (voir Budach 2004 ; Budach, Dreher & Spanù 2008 ; Fialais 2018, 2021 ; Streb, 2016a, p. 508-520) ;
- les langues partenaires sont basées sur les ressources plurilingues des élèves, qui représentent un potentiel supplémentaire d'apprentissage, notamment pour l'élaboration du registre informel (Streb, 2016a, chap. 6).

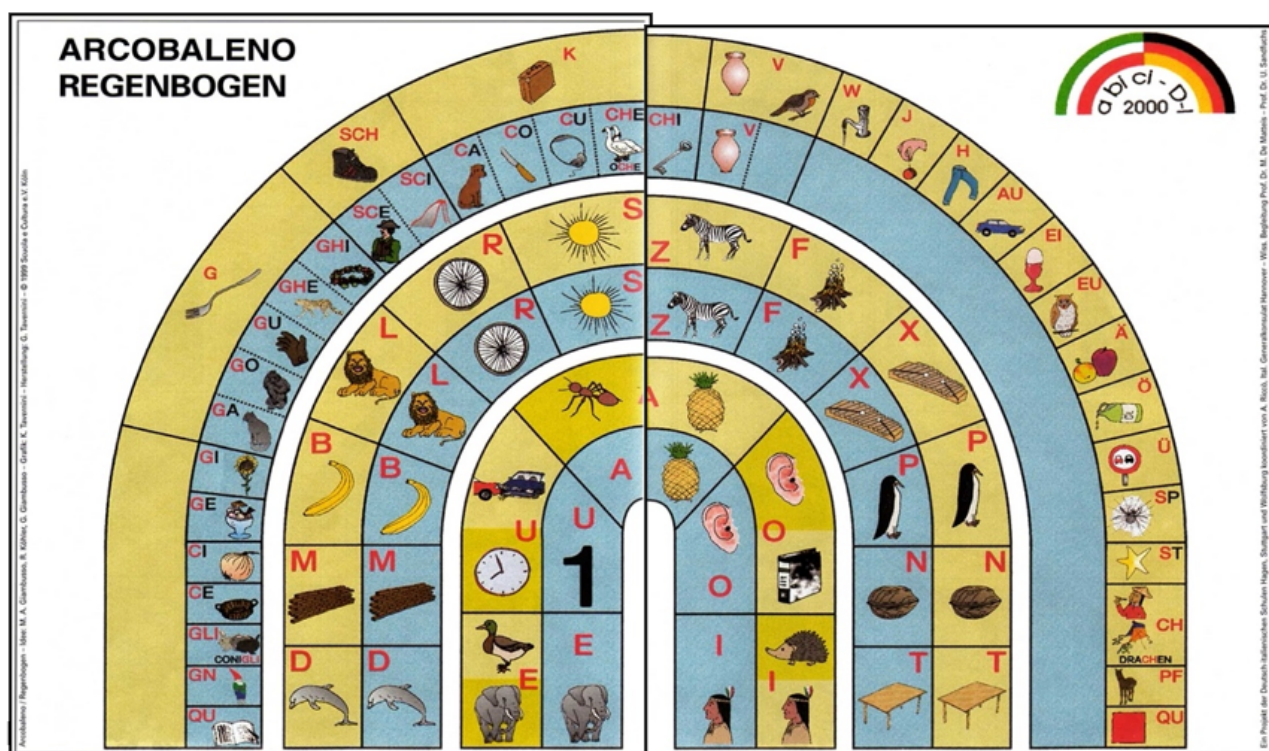
Je voudrais ici revenir sur le concept de translanguaging. Dans leur article «

Translanguaging, Bilingualism and Bilingual Education », García et Wei (2015) se concentrent sur deux perspectives du translanguaging : « *Translanguaging to learn : students* », (p. 229-232) et « *Translanguaging to teach : teachers and pedagogies* » (p. 232-237). C'est à ces deux perspectives auxquelles j'aimerais me rattacher lorsque je citerai par la suite quelques exemples tirés de la pratique de l'immersion réciproque à Francfort-sur-le-Main. Je commence par « Translanguaging to teach » et passerai ensuite à « Translanguaging to learn : students ».

L'un des problèmes des projets d'immersion réciproque – et donc des écoles de Francfort-sur-le-Main – est qu'il n'existe que peu de matériel didactique approprié, c'est-à-dire de matériel conçu pour l'enseignement et l'apprentissage simultanés de deux langues à l'école primaire. Il appartient donc aux enseignants de produire eux-mêmes ce matériel, de l'archiver et, le cas échéant, de le partager avec d'autres enseignants au sein de l'école ou dans d'autres écoles.

Examinons l'un des matériels didactiques relativement répandus pour l'allemand et l'italien, tel qu'il est utilisé dans notre école de projet à Francfort-sur-le-Main. Il s'agit de l'« Arcobaleno/Regenbogen » (fr. arc-en-ciel) pour l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture en première classe. Ce matériel didactique pour l'immersion réciproque permet de présenter différents aspects de la pédagogie bilingue. Il s'agit ici de la question du quand et du comment de l'apprentissage de l'écriture dans les deux langues. Autrement dit, quand les enfants doivent-ils apprendre à lire et à écrire dans les deux langues ? Alors que les classes italo-allemandes de Francfort-sur-le-Main ont opté pour un apprentissage simultané de la lecture et de l'écriture dans les deux langues dès la première année scolaire, les enseignants des classes franco-allemandes d'une autre école ont plaidé pour une alphabétisation successive : ils commencent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en allemand dès la première année scolaire, puis l'alphabet français et la lecture et l'écriture dans la langue partenaire, le français, dès la deuxième année scolaire.

L'autre question qui peut être discutée à partir de l'« Arcobaleno » est la suivante : comment les enfants doivent-ils apprendre à lire et à écrire dans les deux langues ? Regardons d'abord l'« Arcobaleno ».



**Fig. 9.** L'arc-en-ciel (Acrobaleño/Regenbogen) bilingue italien-allemand (Ricco, 1998)

Pour Budach et Bardtenschlager (2008), les dimensions linguistiques et pédagogiques de l'« Arcobaleño » consistent en ce qui suit :

« Destiné à faciliter une approche comparative entre les alphabets allemand et italien, ce schéma [...] est composé d'éléments en deux modes. Il met en parallèle des images et des lettres initiales. L'information dans les deux modes est consistante puisqu'on a choisi des images représentant des signifiés qui sont plus ou moins identiques dans les deux langues. En même temps, le signifiant de ces référents partage la même lettre initiale (et le même phonème) dans les deux langues. [...] Outre cela, l'outil représente de façon contrastive les lettres similaires et leurs covariantes graphiques (voir : all. /k/ > it. ca-, che-) ainsi que les phénomènes qui n'ont pas d'équivalent dans l'autre langue (all. p. ex. les diphtongues -au-, -ei- ou les voyelles palatales arrondies -ä-, -ü-; et ital.: p. ex. /dʒ/ *girafano*). » (Budach & Bardtenschlager, 2008, p. 160)

Au-delà de l'aspect contrastif, l'« Arcobaleño » « est employé surtout pour les activités de lecture individuelle et d'écrit libre qui sont encouragées à partir du dernier tiers de la première année » (Budach & Bardtenschlager, 2008, p. 161). Budach et Bardtenschlager parlent dans ce contexte de « découvertes autonomes de contenus curriculaires » par les enfants et illustrent leur propos par l'interaction suivante. « Alessandro, un enfant bilingue [...] dont la première langue est l'italien, se met debout devant l'affiche (l'arc-en-ciel), la regarde et s'adresse ensuite à l'enseignante avec une question » (voir la suite dans le tableau, cité d'après Budach & Bardtenschlager, 2008, p. 164) :

| Interaction dans la salle de classe                                         | Traduction                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| ALESSANDRO : (bilingual) (zeigt auf das c)<br><i>Che lettera è questa ?</i> | ALESSANDRO : (bilingue) (pointe sur le c)<br><i>C'est quoi comme lettre ?</i> |
| LEHRERIN : <i>una c ma ancora non l'abbiamo fatta.</i>                      | ENSEIGNANTE : <i>c'est un c mais nous ne l'avons pas fait.</i>                |
| ALESSANDRO : <i>che parola ha un c ?</i>                                    | ALESSANDRO : <i>quel mot a un c ?</i>                                         |
| LEHRERIN : <i>per esempio cioccolato</i>                                    | ENSEIGNANTE : <i>par exemple chocolat</i>                                     |
| ALESSANDRO : <i>però in tedesco è k.</i>                                    | ALESSANDRO : <i>mais en allemand c'est k.</i>                                 |
| LEHRERIN : <i>si, ma in italiano è la c</i>                                 | ENSEIGNANTE : <i>oui, mais en italien c'est avec un c</i>                     |

Budach et Bardtenschlager concluent, sur la base de ces éléments et de nombreux autres, que :

« [c]es activités de découvertes ont été initiées, légitimées et encouragées par les enseignantes engagées dans cette approche d'alphabétisation bilingue simultanée. Celle-ci valorise et intègre de façon systématique des ressources multimodales, surtout le mode visuel tel que démontré ici, ce qui permet aux enfants de créer un dialogue au-delà de leurs répertoires langagiers préexistants et savoirs socioculturels communs. Ils apprennent à jouer « avec les vides » et à construire des concepts de littéracie, en utilisant de façon confiante des ressources, même inconnues. » (Budach & Bardtenschlager, 2008, p. 167)

Pour conclure, un autre exemple des dimensions du translanguaging mentionnées par García et Wei est l'enseignement en tandem, qui constitue un élément central de l'immersion réciproque (voir Fialais & Streb, 2018 ; Kunkel, 2010 ; Streb, 2016a, également appelé *Teamteaching* en anglais, Kunkel, 2013). L'enseignement en tandem signifie qu'il est assuré simultanément par deux enseignants, dans notre cas par une enseignante italienne et une enseignante allemande, qui enseignent ensemble les mathématiques ou une autre matière dans les deux langues. Le principe de base de cet enseignement n'est donc pas la séparation des langues, mais la coprésence des deux langues, l'appropriation simultanée par les enfants des connaissances linguistiques et disciplinaires et l'apprentissage de l'interaction dans les deux langues. Valérie Fialais, qui a observé et analysé des projets d'immersion réciproque à New York et à Francfort-sur-le-Main dans le cadre d'une thèse en cotutelle dirigée par Christine Hélot et moi-même, s'est également penchée de manière approfondie sur l'enseignement en tandem. Dans sa propre pratique d'enseignante dans un curriculum bilingue français-allemand dans une école maternelle non loin de Strasbourg, cette forme d'enseignement lui était jusqu'alors inconnue.

Regardons tout d'abord l'emploi du temps de la classe de troisième année qu'elle a observée, c'est-à-dire pour des enfants âgés de 8 à 9 ans, à Francfort-sur-le-Main.

| Heures                  | Lundi                                                        | Mardi                           | Mercredi                       | Jeudi            | Vendredi                  |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------|---------------------------|
| 1. 8h/8h45              | Sport                                                        |                                 |                                | Anglais          | Anglais                   |
| 2. 8h45/9h30            | A.<br>Allemand                                               | A. + I. <sup>337</sup><br>Maths | A. + I.<br>Sach-<br>unterricht | I.<br>Italien    | A. I.                     |
| Récréation              |                                                              |                                 |                                |                  |                           |
| 3. 9h50/10h35           | A. + I.<br>Maths                                             | A. + I.<br>Sach-<br>unterricht  | A. + I.<br>Maths               | A. + I.<br>Maths | A. + I.<br>Maths          |
| 4. 10h35/11h20          | Musique                                                      | A.<br>Sach-<br>unterricht       | A. Arts<br>plastiques          | A. + I.<br>Maths | A.<br>Sach-<br>unterricht |
| Récréation              |                                                              |                                 |                                |                  |                           |
| 5. 11h40/12h25          | A.<br>Allemand                                               | A.<br>Allemand                  | A. Arts<br>plastiques          | A.<br>Allemand   | A.<br>Allemand            |
| 6. 12h30/13h15          | A. non<br>catholiques<br>Allemand<br>catholiques<br>religion | I.<br>Italien                   | A.<br>Allemand                 | Sport            | A.<br>Allemand            |
| 7. Cantine<br>13h20-14h | I.                                                           | I.                              | A.                             | A.               | A.                        |

**Fig. 10.** Répartition des langues et des disciplines, troisième année scolaire, à Francfort d'après Fialais (2021, p. 280) [14]

L'emploi du temps montre que pour 20 des 29 unités d'enseignement par semaine, ainsi que pour la pratique langagière dans la cantine (en jaune et en vert), la séparation des langues en allemand, italien et anglais a une certaine pertinence. En revanche, neuf unités d'enseignement par semaine (marquées en orange) sont dispensées en tandem dans les deux langues. L'un des principes de l'enseignement en tandem est désigné par l'acronyme UMUL – Une Maîtresse (un maître) / Une Langue ou (en anglais) OPOL – *One Person / One Language*. Cela signifie que l'interaction entre l'enseignante italienne et les enfants se fait en italien et entre l'enseignante allemande et les enfants en allemand. Alors que dans les projets étudiés par Fialais à New York, on appliquait systématiquement le principe OPOL/UMUL et on veillait à la séparation des langues (Fialais 2021, p. 307, 309), elle a observé une autre pratique dans l'école de Francfort-sur-le-Main :

« À Francfort, les langues sont en réelle coprésence dans l'espace-classe. La séparation des langues qui existe sur le principe n'est, en réalité, pas visible dans le paysage de la salle de classe. La plupart des affichages sont en deux langues sans aucune distinction, pas de code couleur ni pour les écrits, ni pour les supports (contrairement à New York, cf. feuilles vertes/ feuilles blanches). » (Fialais, 2021, p. 292)

Or, plus bas, elle constate :

« À Francfort, même si le principe général reste UMUL, les deux enseignantes, en réalité, ne peuvent pas respecter à longueur de journée ce choix de politique linguistique qui sépare les langues. [...] La politique linguistique UMUL est loin d'être interprétée à la lettre par ces deux enseignantes qui ont clairement décidé de fonctionner en mode bilingue. » (2021, p. 309)

Fialais identifie quelques actes de langage récurrents qui permettent de transgresser le principe UMUL lorsqu'il s'agit des situations et activités suivantes (voir Fialais & Streb, 2018, p. 262). Je cite :

- garantir la compréhension : E.A.2 : « Du kannst es auf Italienisch sagen », E.I.2 : « in tedesco? » ou recours à la traduction : « l'alunno è [...] schule ». Élève : « schüler » ; E.I.2 : « schüler, V. è un'alunna, F. è un alunno, ok? » ;
- répéter les expressions-clés dans les deux langues : E.I.2 : « sottolinea, sottolinea il complemento oggetto, ((geste)) unterstreiche » ;
- attirer l'attention des élèves, obtenir le silence ou recentrer : E.A.2. « uno, due, tre » (tous les jours) et E.I.2 : « STop! STop, stop!! » « STOP jetzt! » « alle hören zu, weil ich wiederhole nicht mehr », « chhh, alle hören zu », « was soll denn das? leise! » ;
- mélanger les codes dans les situations du quotidien : E.I.2 . « Chi è Austeildienst? », « un foglio di Hausaufgaben » « difficile e langweilig » « a memoria auswendig lernen tutti verbi [...] a casa als Hausaufgaben » ; « tutto l'Heft » ;
- et répondre dans l'autre langue aux élèves :

E.A.2: vor allem muss er erst mal wa\_ein (XXX) ((bruits et commentaires incompréhensibles)) also

é.1: hat viele ecken

E.A.2: no no no in italiano

é.1: ha tanti öh

é.2: angoli spigoli?

é.1: spigoli ecco

E.I.2: spigoli? hm\_hm

é.1: tanti spigoli e basta

E.A.2: ma un po' più pre più preci[so

E.I.2: [più preci:so hè

é.1: tanti spigoli (XXXe no lo so) ((à voix basse, rapidement))

é.3: ((commence à parler)) e lui

E.A.2: was w\_was hat es für flächen an der seite?

Ceux qui ont étudié de plus près les stratégies de translanguaging dans le contexte pédagogique – « *Translanguaging to teach : teachers and pedagogies* » – présentées dans García et Wei, 2015, dans la lignée de Celic et Seltzer, 2012, reconnaîtront un grand nombre des situations et des activités présentées dans cette section sur

l'immersion réciproque et mentionnée en dernier lieu par Fialais :

1. L'enseignant\_e est attent-if/ive à la création de sens,

- en pratiquant le translanguaging lorsque cela s'avère nécessaire à la compréhension
- en encourageant le translanguaging au sein de l'énoncé.

2. L'utilisation par l'enseignant-e des ressources de la salle de classe pour le translanguaging, ce qui inclut :

- la disponibilité et la mise en œuvre de textes multilingues et multimodaux,
- la disponibilité et la mise en œuvre de supports technologiques adaptés,
- la disponibilité et la mise en œuvre d'une salle de classe multilingue/multimodale comprenant, entre autres, des textes visuels et d'écoute, des supports technologiques, des murs de mots multilingues, des débuts de phrases multilingues, des murs de mots clés.

3. La conception par l'enseignant\_e des structures en salle de classe et dans le curriculum pour la translanguaging, ce qui inclut :

- la constitution de groupes de pairs, en fonction de la langue parlée à la maison, pour permettre un dialogue collaboratif et des tâches coopératives, en utilisant la translanguaging,
- l'apprentissage basé sur des projets et des tâches, pour s'appuyer sur le multimédia et la cinétique,
- des tâches de recherche, afin que les élèves puissent pratiquer la translanguaging au fur et à mesure qu'ils trouvent de nouvelles informations,
- unités thématiques du programme d'études, pour intégrer les modes de langage et de construction des connaissances,
- tâches de recherche linguistique pour stimuler les capacités de translanguaging et élargir la conscience du lexique, de la syntaxe et de la morphologie. (García & Wei 2015, p. 235-236, ma traduction).

## **4. Le Translanguaging dans le cadre d'une théorie transculturelle de la pratique langagière**

La partie finale de ma contribution, dans laquelle j'ai l'intention de discuter de la relation entre le translanguaging et la transculturalité, s'appuie principalement sur les études de cas présentées dans les sections 3.1 et 3.2 [15]. L'étude de cas menée dans l'école francophone de Vancouver permet de tirer plusieurs conclusions en s'appuyant sur les concepts présentés dans la section 2. Elle attire l'attention sur une situation très répandue dans les sociétés de migration. Le multi-/plurilinguisme au sein de ces sociétés contraste avec des institutions éducatives monolingues. Leur tâche consiste,

du moins en règle générale, à donner aux enfants un accès à la langue dominante du pays et à son registre formel. La particularité du cas présenté ici réside toutefois dans le fait que la langue de l'école n'est pas la langue socialement dominante, mais une langue minoritaire dont la fonctionnalité est fortement limitée en dehors de l'école. La politique linguistique de l'école tire sa légitimité des réglementations fédérales visant à protéger la minorité francophone, pour laquelle il s'agit de pouvoir vivre, apprendre et travailler dans sa langue, ce qui exige une éducation scolaire correspondante.

Implicitement, dans le cadre de l'apprentissage de cette école, est donc inscrit l'engagement des parents à préparer pour leurs enfants, en dehors du cursus scolaire, les voies de l'apprentissage de la langue écrite de l'anglais et, le cas échéant, à consacrer les moyens et le temps pour que leurs enfants apprennent le registre formel des langues d'origine. Comme nous l'avons vu à travers le dessin et les textes de Radu (voir aussi Erfurt, 2017, 2021), il dispose – comme tous les enfants de cette classe – d'un répertoire langagier très diversifié. Le français domine en tant que langue scolaire, les autres langues sont présentes sous forme de phénomènes de contact linguistique, d'éléments narratifs dans les biographies langagières des enfants, lors de la recherche sur Internet dans les différentes langues de Wikipédia, l'anglais en tant que lingua franca dans la conversation avec les membres d'autres communautés linguistiques. Les textes de Radu fournissent à leur tour des indications sur la problématique du plurilinguisme ainsi que sur les processus de mélange des langues, et le transfert des connaissances langagières.

En d'autres termes, même dans un dispositif d'apprentissage monolingue comme celui de l'école francophone, il existe de nombreuses voies et possibilités pour promouvoir le développement des répertoires langagiers des enfants. Ce qui requiert toutefois que l'asymétrie de pouvoir qui existe toujours dans la salle de classe entre l'enseignant ou l'institution d'une part, et les enfants plurilingues d'autre part, ne soit pas utilisée en faveur de l'imposition de normes monolingues et de la délégitimation des ressources langagières des enfants, comme c'est encore la règle en Allemagne et probablement aussi en France.

Le concept de translanguaging ne jouait aucun rôle dans l'école de Vancouver au moment de la collecte des données, pas plus qu'il n'était connu dans le projet d'immersion réciproque de Francfort-sur-le-Main. Néanmoins, les deux études de cas montrent comment les ressources langagières des enfants sont mobilisées et utilisées pour élaborer leur répertoire, même sans savoir ce que signifie le translanguaging. En d'autres termes, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de et dans plusieurs langues décrites ci-dessus peuvent être interprétées sans problème, dans la perspective actuelle, comme des stratégies et des pratiques de translanguaging. Les deux cas se distinguent toutefois par la manière dont il est systématiquement fait appel aux ressources langagières des enfants dans les interactions à l'école et dans la salle de classe, et dont les potentiels du plurilinguisme sont mis en valeur. Alors que dans l'école francophone de Vancouver, l'enseignant agit globalement de manière sensible aux langues et fait appel à d'autres langues que le français en fonction de la situation, le concept d'enseignement et d'apprentissage dans le modèle d'immersion réciproque repose de manière systématique et institutionnalisée sur l'utilisation d'au moins deux

langues.

Dans une classe très hétérogène sur le plan linguistique et social, l'alphabétisation simultanée des enfants dans les deux langues, ainsi que la pratique simultanée de ces langues comme langues d'enseignement constituent les aspects centraux du modèle d'immersion réciproque. La comparaison des langues et la reconnaissance des différences linguistiques, par exemple dans les graphies, favorisent les capacités d'analyse linguistique et donc les connaissances linguistiques et métalinguistiques des enfants, ainsi que le transfert de connaissances au-delà de ces deux langues vers d'autres langues. En effet, l'anglais à partir de la troisième année scolaire et d'autres langues familiales font également partie du répertoire des enfants. Il est également important de voir comment – et en même temps à quel point – les enfants agissent sur le plan linguistique, individuellement et entre eux dans des groupes d'apprentissage mixtes, comment ils se confrontent aux conventions orthographiques en classe, et mobilisent ainsi des ressources langagières très différentes afin de développer leur répertoire et d'élargir leur horizon culturel. Et dans tout cela, il ne faut pas oublier un autre élément : l'école dans son ensemble, qui se définit comme une « maison des langues », offre aux enfants dès la première année scolaire « la possibilité d'acquérir une toute première expérience de l'anglais, du français, de l'espagnol, du grec et du chinois grâce au « carrousel des langues ». L'accent est mis aussi bien sur la langue en question que sur les différences culturelles, sous la forme d'un « cours de découverte » (all. *Schnupperkurs*) d'environ six semaines » (Streb, 2016a, p. 28-29).

La discussion initiée par García et ses collègues sur les pratiques de translanguaging représente pour moi sans aucun doute une approche significative pour l'apprentissage plurilingue, qui trouve avec des contributions comme celle d'Otheguy, García et Reid (2015) un fondement dans la théorie des langues. Dans une perspective sociolinguistique, le concept de translanguaging contribue – à l'instar de la redéfinition de la notion de répertoire langagier (Blommaert & Backus, 2013) – à focaliser la recherche sur les acteurs linguistiques, sur leurs actions et connaissances langagières, plutôt que de se référer aux langues en tant que systèmes isolés et séparés les uns des autres. La dimension éthique et émancipatrice du concept est également importante, notamment la reconnaissance des ressources langagières des personnes appartenant à des minorités et leur utilisation pour l'élaboration linguistique, pour ne souligner que cet aspect. C'est du point de vue didactique que le concept de translanguaging me semble le plus élaboré, lorsqu'il s'agit de stratégies d'enseignement et d'apprentissage plurilingues (voir entre autres García & Kleyn, 2016 ; Hélot, 2014).

Si, avec ces deux études de cas, j'ai mis l'accent sur les aspects de l'élaboration linguistique et de la plurilittératie, j'aimerais maintenant poursuivre cette ligne d'argumentation, afin de définir un peu plus précisément la place du translanguaging dans une théorie transculturelle de la pratique linguistique, tout en montrant les potentiels et les limites de ce concept.

### **a) Translanguaging dans le continuum immédiat-distance**

Comme on peut le voir à travers les études de cas, la mobilisation des ressources

langagières, ou encore de ces actes de langage que Fialais (2018/2021) a identifiés dans la transgression du principe UMUL, se fait dans la communication de l'immédiat communicatif, et donc dans le langage parlé. La pratique du translanguaging a en tout cas sa place dans la communication de l'immédiateté, qui se caractérise par des paramètres que j'ai présentés plus haut dans la section 2.3. Il en va autrement si nous prenons en compte les paramètres de la distance communicative, et si nous envisageons l'élaboration du registre formel. D'après ce que nous avons observé dans nos projets, le développement du registre formel va dans le sens de la séparation des langues et du monolinguisme. Les pratiques de translanguaging sont donc inhabituelles dans la communication à distance et inappropriées d'un point de vue communicatif. Sauf s'il s'agit du cas assez particulier des processus de rédaction collaboratifs tels que Stierwald (2021) les a étudiés à partir de son enquête sur l'apprentissage de et en langue écrite par des étudiants à l'université de Francfort-sur-le-Main (voir aussi Stierwald, 2023). Ces processus de rédaction collaborative impliquent que plusieurs personnes plurilingues travaillent ensemble sur des textes écrits, et que leurs activités de formulation, de correction et de reformulation de passages de texte permettent de tirer des conclusions sur le développement de la conscience linguistique et métalinguistique.

Cette recherche peut être prolongée afin de mettre en évidence les potentiels et les limites du translanguaging. L'étude des processus d'écriture collaborative permet de différencier les modes d'action de l'activation et de la production. Le translanguaging représente le mode d'activation des ressources langagières : les formulations linguistiques dans les processus de rédaction collaborative sont négociées au sein du groupe, dans la communication de l'immédiat, souvent en faisant appel aux expériences langagières biographiques des participants (voir Stierwald, 2021, p. 138) et réalisées à l'oral, éventuellement aussi en langue des signes. Le mode de production, en revanche, débouche sur le développement et la réalisation de structures de littératie qui correspondent aux paramètres de la communication à distance, et correspondent au respect des normes de la langue respective. La communication à distance exige le développement du registre formel et l'utilisation des normes linguistiques qui s'établissent le long des frontières de ce registre. Un aspect économique entre également en ligne de compte : en règle générale, les textes sont écrits pour que d'autres personnes – à d'autres moments et souvent dans d'autres lieux – puissent les lire, exception faite de l'écrit à des fins d'aide mnémotechnique à la mémoire du scripteur. Or, les écarts par rapport aux normes établies de l'écrit entraînent une augmentation du temps de lecture, voire un blocage de la lecture et de la compréhension des textes.

### **b) Translanguaging et restructuration des répertoires langagiers**

Dans la perspective de la restructuration des répertoires langagiers, une différenciation s'impose également en ce qui concerne la pratique du translanguaging. Le mode d'activation du translanguaging mentionné précédemment concerne la tension entre les concepts d'accessibilité et de portée des ressources langagières expliqués dans la section 2.3. ci-dessus. Le translanguaging concerne l'accessibilité des ressources langagières et la mobilisation des connaissances linguistiques et métalinguistiques

(García, 2018). En même temps, il faut aussi s'interroger sur la portée de ces ressources. En dehors des espaces où l'on ne peut pas compter sur des répertoires similaires chez les acteurs linguistiques, le translanguaging ne fonctionne que de manière limitée, voire pas du tout [16]. À moins de recourir à des logiciels de traduction, qui partent à nouveau du principe de la frontière linguistique et des « *named languages* », ce qui ne va pas dans le sens de la théorie du translanguaging (Otheguy, García & Reid, 2015).

Le plus probable est que la portée du translanguaging existe encore au niveau du transfert de connaissances linguistiques [17], comme nous l'avons vu plus haut dans le texte de Radu, lorsque, pour résoudre un problème orthographique en français, il recourt à un signe de la graphie de l'espagnol, c'est-à-dire <ñ> au lieu de pour la transcription du son [ɲ]. Toutefois, aucune valeur d'usage au sens de la théorie de la restructuration des répertoires langagiers (voir Weirich, 2018, p. 586-606) ne pourra être associée à ce transfert.

### **c) Translanguaging et/vs. transculturalité**

Pour conclure, je voudrais revenir sur la question : quelle est la place du translanguaging dans une théorie transculturelle de la pratique langagière ? Il ne fait aucun doute pour moi que les concepts de translanguaging et de transculturalité ont un domaine de chevauchement. Ce domaine de chevauchement résulte principalement de la pratique du plurilinguisme, de la mobilisation de ressources linguistiques, du déploiement de répertoires langagiers, sans oublier les dimensions éthiques et émancipatrices dans le contexte de l'inégalité et de la différence. Le translanguaging représente à mes yeux une « pratique in situ », c'est-à-dire une pratique sur le lieu immédiat, sur le corps. D'un point de vue linguistique, cela est significatif pour ramener les sujets parlants, agissants et mobiles dans la théorie linguistique, et pour ne plus considérer les langues comme des systèmes séparés et isolés les uns des autres.

Cependant, une théorie transculturelle de la pratique langagière met l'accent sur des aspects différents du concept de translanguaging et de sa réalisation en tant que « pratique in situ ». Comme nous l'avons déjà expliqué dans la section 2, il s'agit ici d'analyser des dynamiques sociales et culturelles telles que la mobilité et la migration, le contact et les interconnexions, le marché et le pouvoir, auxquelles les individus participent. L'analyse linguistique de ces dynamiques porte sur l'élaboration linguistique, le répertoire langagier et la restructuration de ces répertoires, le plurilinguisme et la plurilittératie, l'immédiat et la distance communicatifs dans leurs rapports avec l'inégalité, la différence et l'émergence en tant que concepts clés de la transculturalité.

Comme l'ont montré les deux études de cas, l'école et l'apprentissage langagier sont des champs de recherche par excellence, y compris pour une théorie transculturelle de la pratique langagière, où le translanguaging a également sa place. Cependant, l'élaboration de la dimension de la langue écrite, et en particulier la plurilittératie, exige une approche qui, comme nous l'avons montré en 4a) et 4b), ne peut pas être réalisée de manière appropriée dans le contexte du translanguaging. En outre, il convient de mentionner d'autres aspects qui se trouvent au cœur d'une théorie transculturelle de la

pratique langagière, mais qui ne peuvent pas être atteints par la « pratique in situ » du translanguaging. Sans plus de précisions, je citerai ici quelques aspects et renvoie aux chapitres 4 et 5 d'Erfurt (2021) pour une présentation détaillée.

Il convient de mentionner l'aspect du temps, et en particulier les périodes plus longues que celles réalisées dans le cadre de l'immédiat communicatif. Je pense ici au concept de « génération », à l'apprentissage transgénérationnel ainsi qu'aux ruptures générationnelles dans la transmission des langues, liées à la réévaluation des expériences culturelles entre les générations (voir, entre autres, Leroy et Leroy, 2022). Une théorie transculturelle de la pratique langagière s'étend encore au vaste domaine lié au concept de « translatio » (en latin *translatio studii*, *translatio imperii*) qui, au-delà des multiples aspects – médial, modal, structurel, fonctionnel – de la translation, se réfère à la circulation, à la transformation et au transfert de connaissances et de pratiques culturelles. Certes, dans un sens didactique, la traduction a aussi sa place parmi les stratégies de translanguaging, comme nous l'avons vu plus haut à travers les observations de Fialais, mais le concept de « translatio » est bien plus large que la traduction dans le contexte de l'enseignement.

Sans prétendre à l'exhaustivité dans cette liste, il convient d'évoquer encore et pour finir les champs de recherche de la littérature migrante ou de la littérature sans domicile fixe (voir Ette, 2005, 2012) ou de la « mémoire en mouvement » ou de la mémoire transculturelle.

## Bibliographie

- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (dir.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies* (pp. 11-32). Sense.
- Bonacina-Pugh, F., Da Costa Cabral, I., & Huang, J. (2021). Translanguaging in education. *Language Teaching* 54(4), 439-471.
- Budach, G. (2004). Zweisprachig lernen: Ein Schlüssel zu Sprachbewusstheit und Lernerautonomie? Erfahrungen aus einem bilingualen Grundschulprojekt in Frankfurt am Main. *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik* 22, 31-50.
- Budach, G. (2011). *Kinder lernen Lesen und Schreiben in zwei Sprachen, Italienisch und Deutsch* [DVD]. Christoph Nick c-studios – medienkreation.
- Budach, G. & Bardtenschlager, H. (2008). Est-ce que ce n'est pas trop dur ? Enjeux et expériences de l'alphabétisation bilingue dans un projet de double immersion. *Glottopol* 11, 148-170.
- Budach, G., Dreher, U. & Spanù, P. (2008). « Se non è chiaro prendete l'abaco »: Wege zu einem bilingualen Curriculum im Schnittpunkt von Multimodalität und Tandem-Lehren. In G. Budach, J. Erfurt, & M. Kunkel (dir.), *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven* (pp. 291-316). Peter Lang.

- Budach, G., Erfurt, J. & Kunkel, M. (dir.). (2008). *Écoles plurilingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven*. Peter Lang.
- Budach, G., Fialais, V., Ibarondo, L., Klemmer, U., Leichsering, T., Leroy, M., Stierwald, M., Streb, R. & Weirich, A. (2019). *Grenzgänge en zones de contact*. L'Harmattan.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*. Conseil de l'Europe.
- Celic, C. & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. CUNY-NYSIEB.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (version révisée). Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N.H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 65-75). Springer.
- Cummins, J. (2014). L'éducation bilingue: Qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? Dans I. Nocus, J. Vernaudo & M. Paia (dir.), *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre* (p. 41-63). Presses universitaires de Rennes.
- Cummins, J. (2022). Pedagogical translanguaging: Examining the credibility of unitary versus crosslinguistic translanguaging theory. *Cahiers de l'ILOB / OLBI Journal* 12, 33-55.
- Delamotte, R. (2016). Éducation langagière dans des contextes de surdité. Dans C. Hélot & J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 265-272). Lambert-Lucas.
- Erfurt, J. (2017). Von der Mehrsprachigkeit zur Mehrschriftigkeit. Elemente einer Theorie des sprachlichen Ausbaus. *Bulletin VALS-ASLA n° Spécial, Tome 1*, 11-38.
- Erfurt, J. (2021). *Transkulturalität – Prozesse und Perspektiven*. Narr Francke Attempto.
- Erfurt, J. (2022). Comment aborder les concepts de plurilinguisme et de francophonie dans une perspective transculturelle? In J. Erfurt, M. Leroy & M. Stierwald (dir.), *Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in frankophonen Räumen / Plurilinguisme et transculturalité dans les espaces francophones* (pp. 41-74). Narr Francke Attempto.
- Erfurt, J. (2024). Éducation bilingue, immersion réciproque et répertoire langagier. *Les langues modernes* 118(1), 79-88.
- Erfurt, J. & Gessinger, J. (2022). Sprachbewegungen – oder was bedeutet es, Sprachgeschichte transkulturell zu modellieren? *OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 100, 85-132.
- Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (dir.). (2013). *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit: Sprachliches Handeln in der Schule*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Erfurt, J. & Weirich, A. (2013). Sprachliche Dynamik in der Republik Moldova. In T. Stehl, C. Schlaak & L. Busse (dir.), *Sprachkontakt, Sprachvariation, Migration* (pp. 307-332). Peter Lang.
- Erfurt, J., Weirich, A. & Caporal-Ebersold, E. (dir.) (2018). *Éducation plurilingue et pratiques langagières. Hommage à Christine Hélot*. Peter Lang.
- Ette, O. (2005). *ZwischenWeltenSchreiben: Literaturen ohne festen Wohnsitz*. Kulturverlag Kadmos.
- Ette, O. (2012). *TransArea. Eine literarische Globalisierungsgeschichte*. De Gruyter.
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Presses universitaires de France.

- Fialais, V. (2021). *Le modèle d'immersion réciproque en question: enseigner en classe bilingue à New York et à Francfort / Das Two-Way-Immersion Modell im Fokus* (Thèse de doctorat). Goethe-Universität / Université de Strasbourg).
- Fialais, V. & Streb, R. (2018). Séparation et alternance des langues dans le modèle d'immersion réciproque. Dans J. Erfurt, A.-C. Weirich & E. Caporal-Ebersold (dir.), *Éducation plurilingue et pratiques langagières* (pp. 245-267). Peter Lang.
- Fialais, V. & Streb, R. (dir.) (2025). *Guiding teachers into bilingual education: A bridge between theory and practice*. CALEC – TBR Books.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Blackwell.
- García, O. (2018). Translanguaging, pedagogy and creativity. Dans J. Erfurt, A. Weirich & E. Caporal-Ebersold (dir.), *Éducation plurilingue et pratiques langagières* (pp. 39-56). Peter Lang.
- García, O. (2023). Decolonizing US Latinx students' language: El Sur in the schools of El Norte. *Applied Linguistics* 44, 848-864.
- García, O., & Kleyn, T. (dir.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. Routledge.
- García, O. & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In W.E. Wright, S. Boun, & O. García (dir.), *Handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 223-240). Wiley.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Polity Press.
- Hélot, C. (2014). Rethinking bilingual pedagogy in Alsace: Translingual writers and translanguaging. In A. Blackledge & A. Creese (dir.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 217-238). Springer.
- Hélot, C. & Erfurt, J. (dir.). (2016). *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Lambert-Lucas.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. In G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (dir.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* (pp. 584-627). Niemeyer.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2011). *Gesprochene und geschriebene Sprache in der Romania*. Walter de Gruyter.
- Kunkel, M. (2010). La construction identitaire chez les élèves d'un projet d'immersion réciproque italo-allemande à Francfort-sur-le-Main. *Tréma*, 33-34.
- Kunkel, M. (2013). Teamteaching und sprachenübergreifendes Lernen in der Two-Way-Immersion. Dans J. Erfurt, T. Leichsering & R. Streb (dir.), *Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit* (p. 115-131). Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Lafont, R. (dir.) (1984). *Anthropologie de l'écriture*. Centre Georges Pompidou.
- Lambert, L. (2014). *Research for indigenous survival: Indigenous research methodologies in the behavioral sciences*. Salish Kootenai College Press.
- Leroy, D. & Leroy, M. (2022). Histoires de mémoires et d'oublis en famille transculturelle. In J. Erfurt, M. Leroy & M. Stierwald (dir.), *Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in frankophonen Räumen* (pp. 225-250). Narr Francke Attempto.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18(7), 641-654.

- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012b). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation* 18(7), 655-670.
- Litalien, R. J., Moore, D. & Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité. *Revue canadienne de l'éducation* 35(2), 192-211.
- Lüdi, G. & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism* 6(2), 154-167.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. V & R Unipress.
- Maas, U. (2010). Literat und orat. *Grazer Linguistische Studien* 73, 21-150.
- Maas, U. (2016a). Migrationsschwelle Sprachausbau. *IMIS Beiträge* 50, 1-174.
- Maas, U. (2016b). Was wird bei der Modellierung mit Nähe und Distanz sichtbar und was wird von ihr verstellt? Dans H. Feilke & M. Hennig (dir.). *Zur Karriere von „Nähe und Distanz“* (p. 89-111). Mouton de Gruyter.
- Maas, U. (2019). Mehrschriftigkeit: Schrift vs. Schreiben. In G. Budach & al. (dir.), *Grenzgänge en zones de contact* (pp. 63-69). L'Harmattan.
- Meletis, D. & Dürscheid, C. (2022). *Writing systems and their use: An overview of grapholinguistics*. De Gruyter Mouton.
- Moore, D. & Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes* 66(5), 639-675.
- Ortiz, F. (1987). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (réimpr. de l'édition de 1940). Bibliotheca Ayacucho.
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages. *Applied Linguistics Review* 6(3), 281-307.
- Pratt, M. L. (2008). *Imperial eyes: Travel writing and transculturation* (2e éd.). Routledge.
- Rama, Á. (1974). Los procesos de transculturación en la narrativa latinoamericana. *Revista de literatura hispanoamericana* 5.
- Riccò, A. (1998). *Arcobaleno*. Italienisches Generalkonsulat.
- Schmid, M. S. (2002). *First language attrition, use and maintenance: The case of German Jews in anglophone countries*. Benjamins.
- Schulze-Engler, F. (2006). Vom "Inter" zum "rans". In H. Antor (dir.), *Inter- und transkulturelle Studien* (pp. 41-53). Winter.
- Stierwald, M. (2021). *Mehrsprachige Repertoires in kollaborativen Schreibinteraktionen* (Thèse de doctorat). Goethe-Universität Frankfurt / Université du Luxembourg.
- Stierwald, M. (2023). On rule plurality and collaboration. In L. Ibarrondo & J. Erfurt (dir.), *Hétérogénéité linguistique. Linguistic heterogeneity. Questions de méthodologie, outils d'analyse et contextualisation. Questions of methodology, analysis tools and contextualization* (pp. 43-61). Peter Lang.
- Streb, R. (2016a). *Ausbau mehrsprachiger Repertoires im Two-Way-Immersion-Kontext. Eine ethnographisch-linguistische Langzeituntersuchung in einer deutsch-italienischen Grundschulklasse*. Peter Lang.
- Streb, R. (2016b). L'immersion réciproque : enjeux pédagogiques et linguistiques. Dans C. Hélot & J. Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques* (pp. 578-591). Lambert-Lucas.
- Vowel, C. (2016). *Indigenous writes: A guide to First Nations, Métis & Inuit issues in*

Canada. HighWater Press.

Weirich, A. (2014). Majorized linguistic repertoires in a nationalizing state. In I. de Saint-Georges, K. Horner, & J.-J. Weber (dir.), *Multilingualism and mobility in Europe: Policies and practices* (pp. 149-170). Peter Lang.

Weirich, A.-C. (2018). *Sprachliche Verhältnisse und Restrukturierung sprachlicher Repertoires in der Republik Moldova*. Peter Lang.

Weirich, A. (2021). Access and reach of linguistic repertoires in periods of change: A theoretical approach to sociolinguistic inequalities. *International Journal of the Sociology of Language* 272, 157-184.

Younging, G. (2018). *Elements of Indigenous style: A guide for writing by and about Indigenous Peoples*. Brush Education.

[1] Je tiens à remercier les membres de la table ronde Noël Azzara (Saint-Étienne), Chiara Bemporad (Lausanne), Encarnación Carrasco Perea (Barcelone), Malika Pedley (Reims) et Valeria Villa-Perez (Saint-Étienne) ainsi que les personnes qui ont évalué le texte pour leurs commentaires face à une version antérieure de cette contribution.

[2] Le concept de transculturalité trouve son origine dans les recherches anthropologiques du Cubain Fernando Ortiz (1940) sur la formation de la nation cubaine. Depuis les années 1970, des chercheur.e.s en littérature d'Amérique du Sud (Rama, 1974) puis d'Amérique du Nord (Pratt, 1992) ont rendu ce concept productif dans leurs recherches, avant de connaître, depuis les années 2000, une large diffusion dans les sciences de la santé et des soins, en sociologie, en histoire, en musicologie et dans d'autres disciplines.

[3] Pour la dimension de l'histoire des langues de cette approche, voir Erfurt & Gessinger (2022).

[4] Il s'agit du phénomène de l'attrition, voir, entre autres, Schmid (2002).

[5] Une contribution en français est disponible avec Koch et Oesterreicher (2001). Pour une critique du concept d'immédiat et de distance communicatifs de Koch et Oesterreicher, voir Maas (2016a).

[6] Pour les lettres et chiffres dans cette figure, voir le paragraphe et le tableau suivants.

[7] Pour l'histoire du concept de translanguaging et la pratique de l'enseignement bilingue au Pays de Galles, voir Lewis, Jones et Baker, 2012a ; Lewis, Jones et Baker, 2012b. Bonacina-Pugh, Costa Cabral et Huang 2021 présentent un aperçu éclairant de la recherche actuelle, tandis que Fialais et Streb 2025 mettent un accent particulier sur la mise en pratique du translanguaging dans le cadre de l'éducation bi-plurilingue.

[8] Mes propres recherches s'enchaînaient aux recherches de l'équipe de Danièle Moore, voir entre autres Moore et Sabatier, 2010 ; Litalien, Moore et Sabatier, 2012.

[9] L'exemple qui suit est commenté de façon plus détaillée dans Erfurt (2021, p. 265-281).

[10] Il s'agit de l'École Franco-Allemande (EFA) au sein du Lycée franco-allemand de Buc, voir [http://www.lfa-buc.fr/index.php?id\\_menu=138](http://www.lfa-buc.fr/index.php?id_menu=138) et le Lycée franco-allemand de Strasbourg, voir <https://www.college-vauban-strasbourg.fr/lycee-franco-allemand/>. Voir

aussi Erfurt, 2024.

[11] Le « bain linguistique » est une métaphore problématique de même type qu'immersion. Pour rester dans l'image, il ne suffit pas de prendre un bain lorsqu'il s'agit d'apprendre à nager le dos, le crawl, le papillon ou la brasse. En d'autres termes, il ne suffit pas de prendre un bain linguistique pour apprendre une ou deux langues, à l'oral et à l'écrit, pour communiquer sur la biologie, la géographie, l'état du monde et soi-même. La métaphore du « bain linguistique », aussi peu propice qu'elle soit au processus d'appropriation des langues, des connaissances et des comportements interactionnels, vise à décrire le fait que les enfants sont plus ou moins constamment en contact avec les deux langues à l'école, qu'ils évoluent dans ces langues non seulement en classe, mais aussi pendant les pauses et les activités scolaires.

[12] Voir la page d'accueil de l'EFA de Buc.

[13] Voir, entre autres, Budach, 2011 ; Budach, Erfurt et Kunkel, 2008 ; Erfurt, Leichsering et Streb, 2013 ; Fialais, 2018/2021 ; Streb, 2016a.

[14] A. est utilisé pour enseignante d'allemand et cours en allemand et I. enseignante d'italien et cours en italien. A. et I. signifient que les deux enseignantes enseignent en tandem. Lorsque ces indications ne sont pas présentes dans le tableau, cela signifie qu'un autre enseignant de l'école dispense le cours, par exemple les cours d'anglais, de sport ou de musique.

[15] Ces deux études de cas se distinguent d'autres de nos recherches menées en République de Moldavie sur la pratique linguistique, le plurilinguisme et la restructuration des répertoires langagiers dans le contexte de leur activité professionnelle, en particulier dans le domaine de la santé dans la région autonome de Gagaouzie, dans l'armée et l'académie militaire, dans un centre d'appel italophone dans la capitale Chişinău et dans une école d'un village ukrainophone (voir, entre autres, Erfurt & Weirich, 2013 ; Weirich, 2018 ; Erfurt, 2021, p.250-265). Dans ces études menées dans l'espace postsoviétique, les questions de migration et de mobilité ainsi que les processus de minorisation ou de majorisation des langues et de leurs locuteurs suite à des ruptures sociales et biographiques ont joué un rôle central. Aussi différentes que soient toutes ces études, elles ont en commun d'aborder la problématique de l'élaboration linguistique, de la restructuration des répertoires langagiers et de la plurilittératie. Elles ont également en commun d'être utilisées comme matériel empirique dans l'élaboration d'une théorie transculturelle de la pratique langagière.

[16] Comme dit précédemment, il s'agit ici de considérer le translanguaging en relation avec les concepts de portée et d'accessibilité des ressources linguistiques de l'individu (voir 2.3.), c'est-à-dire de l'interpréter de manière fonctionnelle. Il va de soi que le translanguaging a pour condition préalable une pratique linguistique partagée par les acteurs, qui réagit à son tour aux rapports linguistiques dans la société et ses institutions, idéologies et conflits, ou contribue à les construire. Voir l'étude de García (2023), exemplaire à cet égard, sur les États-Unis marqués par l'inégalité et les conflits raciaux.

[17] Voir les types et exemples du transfert linguistique dans Cummins (2008) et leur place dans l'apprentissage bilingue dans Cummins (2014).