Revue TDFLE

N° 87 | 2026
Translanguaging, une notion en débat

La compétence plurilingue et pluriculturelle est-elle soluble dans le translanguaging, ou l'inverse ?

Christian DEGACHE *Professeur des universités*
Département SCL & FLE
Lidilem
Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles, Grenoble

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-87/3499-la-competence-plurilingue-et-pluriculturelle-est-elle-soluble-dans-le-translanguaging-ou-linverse
DOI : numerev_2748
Date de publication : 20/05/2026

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

Pour **citer cette publication** : DEGACHE, Ch. (2026) La compétence plurilingue et pluriculturelle est-elle soluble dans le translanguaging, ou l'inverse ?. *Revue TDFLE*, (87).
https://doi.org/10.34745/numerev_2748

Dans ce texte, Christian Degache présente une note de synthèse des interventions qui ont eu lieu lors du workshop *Translanguaging*, une notion en débat qui a eu lieu à l'Université de Saint-Étienne en novembre 2023.

In this text, Christian Degache presents a summary report of the contributions made during the *Translanguaging Workshop*, a debated concept, which took place at the University of Saint-Étienne in November 2023.

Mots-clés :
Compétence plurilingue, Approches plurielles, Translanguaging, Intercompréhension, Compétence pluriculturelle

---

Mariella Causa [1] et moi-même, avons été sollicités en tant que « grands témoins », pour accompagner ces deux journées de *workshop* autour de la notion de *translanguaging*, comptant trois conférences, trois tables rondes et réunissant des chercheurs, des enseignants, des doctorants et des professionnels exerçant toutes et tous dans divers pays européens (Allemagne (1), Espagne (3), France (14), Italie (2), Portugal (1), Suisse (1)). La richesse des interventions, des exposés et des débats démontre que la notion est féconde et stimulante pour cette communauté parce qu'elle interpelle les concepts et pratiques installés et, de ce fait, ouvre de nouvelles pistes pour penser les usages plurilingues et invite à les clarifier sur les plans théorique et méthodologique.

En dépit du titre de notre intervention orale conjointe figurant au programme, « Synthèse par deux grands témoins », je souhaite préciser qu'il m'est difficile de qualifier le présent texte de synthèse [2]. N'ayant pas été destinataire des versions textuelles préalables des interventions des conférenciers, ni des versions finales des contributeurs de la présente publication, c'est sur ma seule écoute et prise de notes à la volée pendant le *workshop*, outre mes propres lectures et quelques suggestions de la part de Mariella Causa que je me base. Il s'agit donc d'un positionnement qui, certes, fournit des éléments de synthèse, mais reste éminemment subjectif tout en incorporant, je l'espère, quelques perspectives.

Une première remarque, c'est qu'il a beaucoup été question de *translanguaging* en français (originellement *trawsieithu*, en gallois/welsh), mis à part quelques emprunts et citations en anglais (et quelques apartés où on a entendu un peu d'italien, de catalan, d'espagnol…). Quelques exemples ont bien été projetés à l'écran mais le *translanguaging*, en lui-même pour ainsi dire, n'a jamais été pratiqué. Pour prendre un exemple sur le plan transculturel (ou plutôt interculturel) : le système culturel en vigueur dans le *workshop* étant celui d'une université française, il a été fait référence à plusieurs reprises à l'ordre alphabétique établi sur le nom de famille (*cognome* (en italien)/*apellido* (en espagnol)/*sobrenome* (en portugais)/*surname* or *last name* (en anglais)) et pas sur le prénom comme dans les cultures de langue portugaise (*nome*). Qu'il nous soit donc permis de recourir ponctuellement à cette langue ici.

1. De quoi a-t-on parlé pendant ces 36 h d'atelier collaboratif, de vraie journée et demie d'étude, de *workshop* ?

Um breve inventário no estilo Prévert,sem pretensão de ser exaustivo.
De répertoire(s), de transformation, de restructuration des répertoires.
De ressources (sans savoir toujours lesquelles, par ex dans le CARAP, ce sont les savoirs/savoir-faire et attitudes).
D'objectifs/finalité du *translanguaging*/des « pratiques translangagières » en contexte pédagogique. De pratiques, de positionnement, de démarches coloniales et décoloniales (et de mise à l'épreuve des « contextes pragmatiques» [3], selon Marine Totozani).
Du décolonialisme, du point de vue trans-atlantique, de l'ethnocentrisme européen, du nécessaire dialogue intercontinental ou transcontinental.
Des modalités de désignation d'objets/éléments : les langues, les langues nommées, les langues des nations… ou des effets, craintes, réticences à désigner.
De l'importance du contexte et de la contextualisation des pratiques langagières plurilingues. D'*agency* (agentivité) des sujets, de leur positionnement, de leur expertise et de perspective émique *vs* éthique.
De la controverse nécessaire pour disséminer une notion ou une approche.
De la nécessité ou de l'inutilité, voire de la nocivité des frontières (entre les parlers). De la socio-affectivité associée au *translanguaging.*
De transculturalité.
D'immersion, en particulier de nature réciproque, de bain linguistique, de mobilité.
De « Que faire des monolingues ? Ou de celles et ceux qui se revendiquent monolingues » ?
De la différence de focus entre enseignement bilingue et approches plurielles (Encarnación Carrasco Perea) ?
De la légitimation de certaines pratiques pédagogiques comme l'écriture créative plurilingue (Malika Pedley).
D'approche « naïve » du *translanguaging.*
De *translanguaging to teach* & *translanguaging to learn.*

De bricolage, de bricoler avec les langues *vs* la prise en compte de « compétences partielles ». De la plurilittéracie et de la multimodalité des pratiques et ressources langagières.
De l'effet des préfixes : trans- / inter- / pluri- / multi- / méta- / épi-. De médiation linguistique, culturelle, sociale et pédagogique.
D'inclusion (et d'exclusion et incompréhension).
De *language awareness* (et d'éveil aux langues, et des approches plurielles).
D'alternance codiques, alternance de langues, *code-switching*, *plurilanguaging*, *metrolingualism*, *polylingualism.*
De représentations, stéréotypes, valorisation.
De hiérarchie entre les langues (scénarisation des langues / mise en progression). De la relation entre individu et société.
De la réciprocité (vision holistique de ces pratiques, voir Cavalli & Egli Cuenat, 2024).
Nous avons vu poindre aussi un vocabulaire plus négatif : anxiété, cauchemars, tensions, schizophrénie (chercheur/praticien), déstabilisation (de l'enseignant·e quand il/elle cède de son pouvoir, par ex. en cédant l'expertise linguistique à un élève donné sur une langue donnée), catimini (sentiment de culpabilité), marginalisation, stigmatisation, interdiction, discriminations, injonction symbolique, renier sa langue.

Il s'agit ici de revenir sur quelques-uns de ces éléments, mais auparavant, également, sur certaines absences, remarquées, et dont on peut penser qu'elles sont peu solubles dans le *translanguaging*.

1bis. De quoi nous n'avons pas – ou peu – parlé ?

Le propos n'est pas d'élaborer une liste d'absences et de lacunes conceptuelles, mais simplement de pointer, de manière forcément subjective, quelques éléments dont on peut s'étonner qu'ils aient été manquants ou qu'ils soient apparus un peu en retrait. Ainsi, nous avons relevé que n'a pas été abordée la dimension psycholinguistique du *translanguaging*, ni envisagé d'en poser une définition de ce type. Aucune question telle que « y a-t-il dans cette manifestation du *translanguaging* intention ou conscience de changer de langue ? » n'a non plus été posée.

On ne s'étonnera pas en tout cas que des notions comme « locuteur natif » ou « langue maternelle » (cette dernière toutefois mentionnée par Ainhoa Aizpuru) soient absentes, ou quasi-absentes. D'autres absences sont en revanche plus remarquées :
- « contrat » (didactique, codique,d'apprentissage…) ;
- communication endolingue/exolingue (sauf, à la toute fin, par Luci Nussbaum).

Il a d'ailleurs peu été question de « compétence » (sauf Andrea Young dans la 3ème conférence et Encarnación Carrasco Perea à propos des « compétences partielles ») : la notion est-elle décriée ? Remplacée par « répertoire » ? Aucune trace non plus, et pour cause, de l'« asymétrie de compétences », à la base de la notion de communication exolingue, sans doute trop marquée par le paradigme monolingue et la référence au « natif ».

D’autres notions potentiellement importantes dans le *translanguaging* ont fait l’objet d’une attention plutôt timide. Tels sont les cas de la notion de compréhension (on a davantage parlé de médiation, par Andrea Young et, plus tôt, par Noël Azzara, en posant la question de sa relation avec le *translanguaging* comme « co-construction de sens ») et de celle d’intercompréhension (par Encarnación Carrasco Perea). Beaucoup ont parlé de production mais pas d’*interproduction* : de la production compréhensible dans un échange marqué par l’asymétrie des répertoires. Il a été davantage question de transculturel que d’interculturel et d’interculturalité (sauf chez Constance Lejeune et Chiara Bemporad) et fort peu d’activité métalinguistique, encore moins de métalangagier, de métacognitif et métaffectif, en d’autres mots, de la dimension réflexive autour du langage (et des langues), à l’exception, notable, de la conférence de Jürgen Erfurt.

2. D’où je parle, comment je me représentais au préalable la notion ?

Qual é o meu lugar de fala? Quais são minhas representações prévias sobre o translanguaging*?*
Le *translanguaging* était pour moi avant tout une pratique sociale, notamment dans les familles immigrées et/ou bi-plurilingues, et sur le plan pédagogique, une pratique plutôt destinée aux contextes et publics bi-plurilingues, notamment dans le cadre de l’enseignement des disciplines (CLIL ; voir Babault & Bento, 2023, §1).
Je le voyais principalement comme une autre façon de parler des pratiques plurilingues (de la compétence plurilingue et pluriculturelle selon les travaux du Conseil de l’Europe), en vigueur aux USA et dans d’autres pays anglophones. Je me demandais aussi qui pouvait vraiment avoir besoin du concept (Moore, 2019, et dans l’introduction de ce volume). J’en admettais l’intérêt pour la discussion scientifique et la formation de chercheurs, mais restait sceptique sur son utilité pour la formation des enseignants et des apprenants.

Pour le dire d’une façon un peu abrupte, j’avais un peu le sentiment d’une injonction à renommer les concepts que l’on pratique déjà : approches plurielles, compétence plurilingue et pluriculturelle, éveil aux langues/*language awareness* (Hawkins, 1987, 1992). En fait, on voit avec ce *workshop* que c’est une invitation à les revisiter, et qu’il peut être, d’une part, fécond de re-désigner pour revitaliser, et d’autre part, efficace qu’il y ait un peu de controverse, du conflit cognitif, pour affiner les notions. En somme, une notion labile mais habile (pour paraphraser Benoit Rincé), et permettant la diffusion (Ana Isabel Andrade).

Une des principales différences entre *translanguaging* et approches plurielles, c’est le public cible. Public bilingue (ou tri ou quadri) dans le premier cas, au sens de ayant grandi et s’étant construit dès l’enfance dans deux langues (ou davantage), *versus* public l’ayant fait dans une langue première dominante. L’objectif affiché est : « valorize the language practices of language-minoritized students » (Singleton & Flynn, 2021, p. 8

cité par Thomas & *al.*, 2022, p. 4).
Apparu au Pays de Galles, l'initiative vise avant tout à valoriser le bilinguisme local en gallois et en anglais (Welsh & English) et le multilinguisme. Cen Williams, à qui en est attribué l'« invention » dans les années 1980-1990, signale à quel point le concept s'est développé internationalement « thanks to the attention devoted to it by Ofelia García and her colleagues », tout en précisant cependant que le concept a été élargi au point de recouvrir « *a method of developing the second language almost from the beginning* » alors que son interprétation était celle d'une « *strategy for children who had a fair grasp of one language and a fairly good oral grasp of the other* » ; une stratégie ayant avant tout l'objectif de « develop bilingualism rather than transmitting a second language to children from the beginning » (Williams, in Thomas & *al.*, 2022, p. 6) au moyen de « pedagogical practices that use bilingualism as a resource rather than ignore it or perceive it as a problem » (Thomas & *al.*, 2022, p. 19).

3. De la relation entre les notions en anglais et en français ou du *translanguaging* conceptuel en *Applied Linguistics*

On attribue parfois aux auteurs sur le *translanguaging*, l'affirmation selon laquelle « *languages do not exist* » (« les langues n'existent pas »). Cela doit être nuancé. García l'écrit par exemple dans un texte mais dans une phrase plus longue en anglais et espagnol, donnant à voir au passage un bel exemple de *translanguaging* : « *Languages do not exist on their own,* y todas las lenguas están en contacto con otras – *being influenced by others, and containing elements* de otras*. National "languages" are constituted from resources* de diversos *places and times* » (García, 2015, p. 133). Passages de l'anglais à l'espagnol (et *vice versa*) qui rappellent le titre d'un vieil article de Shana Poplack (1980).

Il s'agit donc surtout de poser que les langues n'existent pas en tant qu'entités cognitives autonomes, parfaitement séparées, mais avant tout en tant que constructions sociales, culturelles et politiques. Pour García : « *Speakers use features and not languages* » (2015, p. 133) ; autrement dit, les locuteurs utilisent les ressources linguistiques de leur répertoire et non des langues (Vogel & García, 2017).

Languaging : on a parlé du *-ing*, (voir la contribution de Luci Nussbaum et l'introduction, ici même) pour renvoyer au moment, l'instant où il y a utilisation spontanée de plusieurs langues. On a moins parlé du « -ier » ou « -ière » de l'adjectif en français. L'anglais ne fait pas de différence entrelangue et langage> *language*, mais peut créer un substantif avec *-ing.* D'autres langues romanes que le français ont *lingua/linguaggio* (en italien) *; lengua/lenguaje* (en espagnol) *; língua/linguagem* (en portugais), mais pas d'adjectif pour le 2ème élément, équivalent au français langagier : *linguageir@* ? (avec parfois une connotation péjorative) => on revient à *linguistic@.*
Les lacunes lexicales (c'est le terme en linguistique, depuis les structuralistes) des

différentes langues, influencent directement notre conceptualisation (Moore, 2019 et introduction ici même). *Translanguaging* doit forcément s'exprimer en français avec un adjectif => pratique, stratégie, activité translangagière ; voire avec un adverbe comme dans la version française du CECR : compétence à communiquer langagièrement » (différent de « communicative competence » (en anglais), « competencia comunicativa » (en espagnol) ; pourquoi au juste ? Pour laisser une marge aux pratiques translangagières ?).

De la même façon, je vois mal comment en français on pourrait traduire littéralement *languaging* : en dépit de son usage par certains (voir par ex. Aden & Pavlovskaya, 2025), « langager » a en effet, pour l'instant, du mal à s'imposer. Si bien qu'on en reste à « pratiques langagières » ou « activité langagière » sans parvenir à couvrir tout ce à quoi renvoie *languaging*, à savoir le processus par lequel les personnes construisent du sens, pensent, apprennent et interagissent au moyen du langage. Il y a des tentatives dans les autres langues romanes : *lenguajear* (voire *lenguear* ou *lenguar*) en espagnol, *linguaggiare* in italiano mais avec le risque de connotations négatives, un peu comme dans « baragouiner » (« Selon Le Trésor de la langue française, ce verbe définit le fait de « parler mal une langue jusqu'à la rendre inintelligible ». […]. « Ce mot est issu du breton *bara*, c'est-à-dire « pain », et *gwin* « vin », explique Gersende de Villeneuve. » [4]).

4. Les pratiques intercompréhensives sont-elles des pratiques translangagières, du *translanguaging* ?

Dans sa communication orale, Encarnación Carrasco Perea a posé la question : est-ce que seulement comprendre les langues c'est du plurilinguisme ? Du *translanguaging* ? Y a-t-il un « purisme » du *translanguaging* ou est-ce un concept ouvert et flexible ? Ceci est ou ceci n'est pas ? Faudra-t-il une Académie du *translanguaging* pour en juger ?
Parler chacun dans une langue différente, rester chacun « dans sa ligne », « dans son couloir de nage », est-ce du *translanguaging* ? Comme dans cet échange en français et portugais entre une étudiante française et une étudiante brésilienne dans un chat sur la plateforme Galanet en 2006 :

« - En France, on a souvent une vision des pays d'Amérique du sud comme des pays où la corruption est partout
- *Sim*
- *Ja não temos grandesesperanças...*
- par exemple, j'ai vu un reportage sur la corruption de la police au mexique.
- *Ah, sim!*
- Au Brésil, à part les hommes politiques, la corruption touche aussi la police?
- *Além da corrupção na política,ainda temos o mesmo comportamento reproduzido na polícia,nos órgãos públicos. E o que você diria da França?*
- Mais, tu sais, en France aussila corruption existe, mais elle est davantage dissimulée, et on montre plus la corruption dans le sport (surtout le football). »

En d'autres termes, les approches intercompréhensives qui encouragent les échanges entre locuteurs utilisant des langues apparentées, comme le sont les langues romanes, s'inscrivent-elles dans les « pratiques translangagières » (Babault & Bento &, 2023) ? À en croire Canagarajah, il semble bien que oui.
« Talk doesn't have to be in a single language; the interlocutors can use the respective languages they are proficient in. This kind of practice is becoming necessary in contact situations where speakers don't always find a common code for their conversation. David Block narrates an interesting example where he spoke in Catalan and his cab driver spoke in Italian when he was in Rome and they still managed to accomplish their goals quite well. The conversation was so smooth that Block emphasizes that "there was very little need for repair. » (Canagarajah, 2013, p. 4).

Comme nous l'avons souligné (Degache & Silva, 2020, §12) : « On pourra reconnaître dans cette situation dans un taxi romain, une situation typique d'intercompréhension en langues romanes, à savoir un échange bilingue où chacun s'exprime dans une langue romane différente et comprend celle de l'autre. ».
D'ailleurs, de manière significative, la définition qui est donnée du *translanguaging* par certains, pourrait tout à fait correspondre à l'intercompréhension : « *Translanguaging is a pedagogical practice that alternates the use of two languages for input and output in the same activity. The learner receives information in one language and works with that information in another language* ». (Thomas & *al.*, 2022, pp. 7 et 19 comme « its original conceptualization »).
On relève également qu'un numéro récent de la revue *Lidil* [5], consacré à la notion de « pratique translangagière » dans l'enseignement des disciplines en contexte bi-plurilingue, mentionne l'intercompréhension parmi les pratiques translangagières (Babault & Bento, 2023, §19 ; Fonseca & *al.*, 2023).

Ce que Jürgen Erfurt dans sa conférence a appelé « l'immersion réciproque » a-t-il un rapport avec l'intercompréhension ? Ou davantage avec le Tandem ? Une forme de tandem intrainstitutionnel, car la production est concernée. Deux langues cibles en même temps ou consécutivement ? Ou les différentes modalités de façon flexible selon les moments et les répertoires ?
- Échange type question-réponse chacun dans sa langue ?
- Un moment dans une langue, un moment dans une autre ?
- Chacun parle la langue qu'il veut quand il veut ?

Notons que l'immersion, la métaphore du bain, est souvent opposée au plurilinguisme, en tout cas aux pratiques translangagières ou *translanguaging* où les langues sont co-présentes comme le précisaient déjà, entre autres, Siguan et Mackey (1986).

5. La question des « règles »

Une question récurrente apparait autour de la pratique du *translanguaging* : exige-t-elle l'explicitation des règles ? Y a-t-il un contrat didactique ? Un contrat codique ou de

communication ? Y a-t-il un contrat d'apprentissage en amont des pratiques translangagières ? Toute alternance est-elle possible ? Entre locuteurs, inter-phrastiques et intra-phrastiques chez un même locuteur ? Macro (Duverger, 2007) ? Méso (Steffen & Freytag Lauer, 2021) ? Micro ? À tout endroit comme on veut ? Selon des règles morpho-syntaxiques spécifiques ? Jusqu'à l'intérieur des mots (par exemple, **chuvava* [il pleuvait] assemblant le lexème *chuva*, « pluie » en portugais comme base verbale, et la désinence de l'imparfait en italien) ?

Au niveau méso, il a été mentionné que les langues peuvent être « hiérarchisées » (Ainhoa Aizpuru, école Larrun au Pays basque) dans le curriculum, pour définir une progression. Et même concerner les personnes selon une règle bien connue rappelée par Claude Cortier pour le contexte de l'enseignement bilingue en Corse (un maitre/une langue ; voir « one language, one people », Vogel & García, 2017). Mais les règles sont-elles contraignantes ou flexibles ? Consenties ou non ? Qui veille au respect des règles ? Comment ?
Dans les visio-conférences télécollaboratives des groupes internationaux, la règle est souvent donnée ainsi « chacun parle dans sa (ou ses) première(s) langue(s) romane(s) en veillant à se faire comprendre (parler lentement, phrases courtes, mots et constructions simples, reformulations, demande si bien compris, etc.) » et rappelée dans l'interaction, comme ici par exemple, par un tuteur :

« Alors, quelques règles pour la réunion, tout le monde m'a répondu « bonjour », c'est très bien, mais la règle c'est que chacun parle sa langue, c'est pour cela que j'essaye de parler doucement, on va essayer de pratiquer l'intercompréhension. Si vous connaissez le français c'est très bien, ce n'est pas interdit de parler français, hein, *como não é proibido falar outra língua que você conheça, não tem nenhum lusófono aqui, então se quiser mudara língua, mudarde língua, posso* (rires), mais je vais plutôt parler français, c'est ma première langue. » (GT sous-titres RFC4 2020)

La flexibilité de la règle est affichée dans le pluriel possible (« sa (ou ses) première(s) langue(s) romane(s) ») et dans le changement de langue du français au portugais donné en exemple. Notons que l'on peut voir là une correspondance avec le « expanded sense » du *translanguaging* donné par Thomas et *al*. : « *the natural and normal ways bilinguals mix and use their languages in their everyday lives without adherence to the boundaries of 'named' languages to make sense of their bilingual worlds* » (2022, p. 19). Mais on n'est pas encore dans l'ouverture possible à toutes les langues du répertoire des apprenants comme le préconisent García et Wei dans cet extrait où l'usage des majuscules est significatif : « *translanguaging is 'a process by which students and teachers engage in complex discursive practices that include ALL the language practices of ALL students in a class in order to develop new language practices and sustain old ones, communicate and appropriate knowledge, and give voice to new sociopolitical realities by interrogating inequality'* » (García & Wei, 2014, p. 121). Pour des étudiants dits « internationaux » (chinois·e, iranien·ne, américain·e, indonésien·ne, algérien·ne en France ; pour un étudiant guinéen par exemple ayant le pular en L1, le sosso et le français en L2), cela revient à une injonction à utiliser le français en tant que

langue 2.

6. Le *translanguaging* ou le plurilinguisme pour tous

Cette nécessaire prise en compte de l'ensemble du répertoire des apprenants dans les initiatives pédagogiques [6], directement corrélée à l'objectif d'éviter de rester focalisé sur les « langues nommées » et à l'orientation décoloniale du *translanguaging*, pose évidemment la question du plurilinguisme pour tous. Dans les approches intercompréhensives par exemple, cela suppose d'accorder un rôle fonctionnel à toute langue romane présente dans le répertoire des apprenants, au-delà des quatre plus diffusées (espagnol, français, portugais, italien), au risque d'être soupçonné de néo-colonialisme : roumain, catalan, galicien, occitan, romanche, corse, sicilien, sarde, napolitain, piémontais, frioulan et autres dialectes italiens, etc. ; ainsi qu'aux langues créoles à base lexicale romane. Mais aussi de reconnaitre et de laisser une place à toute autre langue (par exemple, mandarin, persan, anglais, indonésien, darija, arabe, pular pour les exemples cités plus haut), par exemple dans les productions des sessions télécollaboratives (avec sous-titrage ou traduction disponible en langue(s) romane(s)).
Cela suppose également d'œuvrer en faveur d'une véritable insertion curriculaire comme le signale García : « *The question for me is how much of this good work is now rooted in government-funded schools for all and how much remains experimental.* » [7] (2023, §7). Cela dépend pour elle des pratiques translangagières et de leur adaptation aux contextes. On comprend à ce sujet qu'elle encourage au décloisonnement de l'Europe par rapport au reste du monde et au recours à une version « forte » de la théorie du *translanguaging* :

« a "strong" version of translanguaging theory may help educators take up a criticalstance with regard to the construction of standard languages. Only then can they leverage their students' full linguistic repertoire, help students develop their bilingualism, and support them in selecting features that are appropriate for different purposes, including those appropriate for academic contexts » (Vogel & García, 2017, p. 9).

7. Répertoires au pluriel

En essayant de conclure tout en poursuivant le débat, et au-delà des critiques parfois virulentes sur la notion objet de ce volume, est-il possible de mieux comprendre et trouver des points de convergence entre les notions évoquées/convoquées lors de ces deux journées ? Le point central qui constitue le fil rouge des débats et contribue à la « solubilité » – réciproque – des notions, évoquée dans le titre de cette contribution, semble être le fait que le répertoire linguistique et langagier des sujets est au cœur du *translanguaging* comme des approches plurielles. Cela concerne effectivement tout le monde et toutes les situations de communication auxquelles on est désormais

confronté. Il est cependant question de comprendre quelle est la manière d'appréhender/envisager les langues des répertoires individuels dans le *translanguaging* et dans les approches plurielles. Autrement dit, de mieux saisir les spécificités et la place du *translanguaging* (en tant qu'approche théorique et en tant que pratique pédagogique) dans les recherches et réflexions actuelles autour des langues. Des questions subsidiaires (mais pas moindres) restent ouvertes : que veut dire recenser *n* langues différentes (11, 15…) dans une salle de classe (par exemple à l'Université Grenoble Alpes dans un cours d'intercompréhension télécollaborative) ? Avec quels statuts ? Comment les nommer : langues premières, langues d'origine ? Peuvent-elles être identifiées nettement ou faut-il plutôt les penser dans un continuum car interdépendantes (Cummins, 1979) ? Cela suppose-t-il de les délimiter, de les cloisonner, ou bien au contraire de créer des passerelles, des transferts ? Quelle place accorder aux autres langues connues par les apprenants, les « langues 2 » et « langues 3 », peu considérées par les travaux sur le *translanguaging* qui se focalisent davantage sur les *home languages* et *school languages* ? Et qu'en est-il des compétences partielles dans certaines langues des répertoires, c'est-à-dire les langues que l'on est capable de comprendre, au moins partiellement (plus à l'écrit qu'à l'oral par exemple), mais pas de les parler ou de les écrire ?

Le deuxième point récurrent qui se dégage de ces journées est la nécessité de prendre en compte le contexte et la contextualisation des approches, des pratiques d'usage, des publics dans une perspective à la fois holistique et émique. Ainsi, les tensions entre notions proches pourraient être apaisées en remettant le contexte au centre de ces débats tout comme les objectifs visés par les unes et les autres, sans oublier les représentations qui y sont liées, le tout dans une dynamique coopérative et constructive.

Un troisième point, en filigrane, est apparu. Dans un séminaire récent, Beacco parlait d'« engagement plurilingue », engagement qui donne du sens et de l'épaisseur aux débats autour du plurilinguisme. L'engagement va au-delà du concept et sous-tend un programme à grande échelle qui se construit dans le temps (Beacco, 2022) et qui touche plus amplement l'éducation aux langues. C'est peut-être à ce niveau-là que le débat devrait s'ouvrir.

Bibliographie

Aden, J. & Pavlovskaya, M. (2025). Une approche performative du translangager: Énacterla créativité langagière. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage 39*. https://doi.org/10.4000/14nol

Babault, S. & Bento, M. (2023). Présentation. Pratiquestranslangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue. *Lidil 67.* https://doi.org/10.4000/lidil.11411

Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203073889

Castellotti, V. (2007). L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue ? In F. Capucho, A. Alves Martins, C. Degache & M. Tost (eds.) (2007), *Diálogos em Intercompreensão* (pp. 571-584). Univ. Católica Editora.
Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research Spring, Vol. 49, No. 2.*
Cavalli, M. & Egli Cuenat, M. (2024). Translanguaging – effet de mondialisation ou de domination ? *Recherches en didactique des langues et des cultures* 22(2).
Dabène, L. (1994). Le projet européen GALATEA : Pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes. *Études hispaniques* 22, 41–45.
Degache, C. & da Silva, R.C. (2020). Détours artistiques et pratiques translinguistiques au sein d'un scénario télécollaboratif inspiré par le cinéma. *ALSIC* 23(2). https://doi.org/10.4000/alsic.4857
Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma* 28. https://doi.org/10.4000/trema.302
Fonseca Favre, M., Gajo, L., Dall'Aglio, V. & Vaissière, S. (2023). Pratiques translangagières et (dé)cloisonnement curriculaire : Deux études de cas en contraste. *Lidil* 67. https://doi.org/10.4000/lidil.11559
García, O. (2015). Translanguaging And Abecedarios Ilegales. In T.M. Kalmar (ed.), *Illegal Alphabets and Adult Biliteracy. Latino Migrants Crossing the Linguistic Border, Expanded Edition* (pp. 131-136). Routledge.
García, O. (2018). Translanguaging, pedagogy and creativity. In J. Erfurt & N. Heller (eds.),
Multilingualism, (de-)coloniality and education. de Gruyter.
García, O. (2023). Translanguaging *Décloisonnement*: An epilogue. *Lidil* 67. https://doi.org/10.4000/lidil.11441
García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
Hawkins, E. (1987). *Awareness of language: An introduction.* Cambridge University Press. (Original work published 1984).
Hawkins, E. (1992). Awareness of language/knowledge about language in the curriculum in England and Wales: An historical note on twenty years of curricular debate. *Language Awareness* 1(1), 5-17.
Moore, D. (2019). Conversations autour du plurilinguisme : théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *Cahiers de l'ILOB* 10. https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3828
Olivier de Sardan, J.-P. (2024). Contextes pragmatiques et contextes formalistes. Une perspective socio-anthropologique. Dans Causa, M., Galligani S., Totozani, M., Villa-Perez, V. (dir.), *Contexte, une notion en débat* (pp. 125-135). *Cahiers internationaux de sociolinguistique,* L'Harmattan.
Ossa Parra, M. & Proctor, P. (2023). The translanguaging pedagogies continuum. *Journal of Education* 203(4), 917-924. https://doi.org/10.1177/00220574211053587
Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Espanol, towarda typology of code-switching. *Linguistics* 18, 7-8. https://www.researchgate.net/publication/249932906_Sometimes_I'll_start_a_sentence_in_Spanish_Y_TERMINO_EN_ESPANOL_toward_a_typology_of_code-switching_1
Siguan, M. & Mackey,W. F. (1986). *Éducationet bilinguisme*. Unesco : Delachaux &

Niestlé.
Steffen, G. & Freytag Lauer, A. (2021). Ilots bilingues et méso-alternance. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 18(3). https://doi.org/10.4000/rdlc.9853
Thomas, E. M., Siôn, C. G., Jones. B., Dafydd, M., Lloyd-Williams, S. W., Tomos, Rh., Lowri Jones,L. M., Jones, D., Maelor, G., Evans, Rh. a Caulfield, G. (2022). *Translanguaging: A quick reference guide for educators*. National Collaborative Resources: Aberystwyth University and Bangor University.
Vogel, S. & García, O. (2017). Translanguaging. In K. Hytten(ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181

[1] Avec mes remerciements à Mariella Causa, pour ses suggestions et conseils dans l'élaboration de cette contribution, ainsi que pour ses relectures.
[2] En référence à l'article de Castellotti (2007), *L'intercompréhension est-elle soluble dans l'éducation plurilingue ?*, issu de son rôle de grand témoin au colloque *Diálogos em Intercompreensão* à Lisbonne en septembre 2007.
[3] Les « contextes pragmatiques » peuvent être définis avec De Sardan (2024, 128) comme « des périmètres d'actions, de tactiques, de choix personnels, de stratégies, de routines, de jeux d'acteurs : autrement dit des périmètres d'agencéité ».
[4] Selon la page *Langue française* du site du journal *Le Figaro*.
[5] Revue fondée par Louise Dabène, l'une des principales initiatrices de projets dédiés à une didactique de l'intercompréhension (Dabène, 1994).
[6] Notons que c'est également le cas dans de nombreuses propositions liées à l'éveil aux langues / *despertar para as línguas*.
[7] « La question que je me pose est de savoir quelle part de ce bon travail est désormais ancrée dans les écoles pour tous financées par le gouvernement et quelle part reste expérimentale. » (notre traduction).