



**Lidil**

Revue de linguistique et de didactique des langues

**67 | 2023**

**Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue**

---

## Présentation. — Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue

Sophie Babault et Margaret Bento

---



**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/lidil/11411>

DOI : [10.4000/lidil.11411](https://doi.org/10.4000/lidil.11411)

ISSN : 1960-6052

**Éditeur**

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

**Édition imprimée**

ISBN : 978-2-37747-418-9

ISSN : 1146-6480

**Référence électronique**

Sophie Babault et Margaret Bento, « Présentation. — Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue », *Lidil* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 24 avril 2023, consulté le 29 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/11411> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.11411>

---

Ce document a été généré automatiquement le 29 février 2024.

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Présentation. – Pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines en contexte bi- ou plurilingue

Sophie Babault et Margaret Bento

---

- 1 Au sein de la pluralité des situations dans lesquelles l'enseignement-apprentissage des disciplines est organisé suivant une perspective bi- ou plurilingue, que ce soit à l'échelle d'un système éducatif ou à celle d'établissements (Babault, 2015), une tendance reste à ce jour prédominante : la répartition des langues entre les différentes disciplines ou entre les niveaux d'enseignement. Ainsi, en Europe ou en Amérique du Nord, dans la plupart des programmes appelés immersifs ou CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), l'usage de la langue dominante de la classe et celui de la langue d'immersion sont clairement délimités : il est prévu dans les textes officiels que certaines matières soient enseignées dans une langue et d'autres matières dans une autre langue. De la même façon, dans des contextes post-coloniaux, notamment sur le continent africain, les approches bilingues prévues par l'institution restent souvent programmées sur la base d'un cloisonnement entre les langues. Cela n'empêche pas les enseignants d'alterner les langues au sein des cours, mais cette alternance clandestine, plus ou moins tolérée par les autorités éducatives, est fortement dépendante des perceptions individuelles de chaque enseignant et peut, par ailleurs, difficilement donner lieu à des développements didactiques importants tant qu'elle n'est ni légitimée ni soutenue par l'institution.
- 2 Précisons que ce cloisonnement institutionnel entre les langues prévues pour l'enseignement des disciplines scolaires dans les programmes bilingues n'est pas sans rappeler les principes qui ont prévalu pendant des décennies en didactique des langues

(Castellotti, 2001) et qui restent ancrés dans les représentations de nombreux acteurs éducatifs.

- 3 Face à cette tendance, on assiste depuis quelques années à une multiplication d'initiatives visant la mise en œuvre d'approches didactiques bilingues intégrant les langues de manière complémentaire, non seulement pour une meilleure intégration des savoirs disciplinaires, mais également dans la perspective d'un développement de compétences bi- ou plurilingues solides. Parallèlement, un nombre non négligeable de chercheurs et de praticiens (entre autres : Babault, 2013 ; Causa, 2009 ; Cavalli, 2005 ; Coste, 2003 ; Coyle, 2013 ; Coyle et coll., 2010 ; Gajo, 2006 ; Gajo et coll., 2015 ; García & Wei, 2014 ; Poza, 2018 ; Steffen & Borel, 2011) plaident pour des approches didactiques exploitant et valorisant l'ensemble des répertoires langagiers des élèves.
- 4 Dans cette perspective, la notion de *translanguaging*, qui est apparue il y a une quinzaine d'années dans la recherche nord-américaine, constitue un outil conceptuel prometteur pour décrire des pratiques de classe bi- ou plurilingues et mettre en avant les bénéfices que les élèves peuvent en retirer. La présence encore réduite de cette notion dans la recherche francophone nous a incitées à proposer ce numéro thématique de la revue *Lidil* afin de l'exploiter et de la mettre à l'épreuve de terrains et de démarches réflexives spécifiques.
- 5 Nous appuyant sur la définition de García (2009, p. 45), nous entendons par *pratiques translangagières dans l'enseignement-apprentissage des disciplines* des démarches didactiques s'appuyant sur une exploitation de la totalité des répertoires langagiers des élèves pour la construction de leurs savoirs et compétences disciplinaires dans des disciplines telles que les mathématiques, les sciences, l'histoire, la géographie, etc.
- 6 Quel est l'apport de cette notion dans un domaine où le concept d'alternance de langues en classe a servi de point d'appui à de nombreuses recherches depuis une trentaine d'années ? Parler de pratiques translangagières entraîne-t-il une véritable valeur ajoutée pour l'étude des situations d'enseignement ?
- 7 Les didacticiens des langues ont travaillé sur la notion d'alternance de langues (ou *code-switching*) en classe de langue à partir des années 1990. Il s'agissait non seulement de rendre compte d'une pratique largement répandue mais également d'en décrire les fonctionnalités, voire d'en envisager une didactisation permettant de l'intégrer à des modèles méthodologiques (Castellotti, 1997 ; Coste, 1997 ; Duverger, 2007 ; Moore, 1996 ; etc.). En France, le colloque « Alternance des langues et apprentissage », organisé en 1997 à l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud et dont les actes ont été publiés par Castellotti et Moore (1999), a constitué un signal manifeste de l'appropriation de la notion d'alternance des langues par les chercheurs en didactique. L'idée de l'alternance entre les langues comme appui à la construction des compétences est au cœur de ces travaux, à l'instar de la manière dont Coste (1997) définit ce qu'il a appelé l'*alternance d'apprentissage* comme le « recours à deux langues dans la perspective d'une construction de savoir ». Les travaux ultérieurs sur l'alternance de langues en classe ont permis de mettre en évidence différents niveaux d'alternance : micro-, macro- et méso-alternance, cette dernière étant la plus susceptible de donner lieu à une didactisation, non seulement en cours de langue mais également pour d'autres disciplines (Steffen, 2013 ; Steffen & Freytag-Lauer, 2021).
- 8 Certains des travaux récents sur la méso-alternance en classe mettent l'accent sur des approches didactiques élargies dépassant la seule alternance entre deux langues :

Les pratiques discursives bi-plurilingues en classe illustrent bien que l'intégration des apprentissages en et de L1 et L2 va au-delà de la simple articulation de deux espaces monolingues et tient à une posture bi-plurilingue des enseignants privilégiant des approches qui travaillent avec un répertoire plurilingue et qui normalisent et didactisent le plurilinguisme dans l'enseignement/apprentissage des savoirs. (Gajo & Steffen, 2015, p. 26)

- 9 Ce type d'éclairage sur l'alternance de langues en classe se rapproche sensiblement du positionnement des chercheurs ayant développé la notion de *translanguaging*.
- 10 Le terme *translanguaging* est apparu dans les travaux de Williams (1994), cité par Lewis et coll. (2012), sous la forme *trawsieithu* en gallois, pour décrire l'utilisation complémentaire de l'anglais et du gallois dans le contexte de l'enseignement bilingue au pays de Galles, puis traduit en anglais sous la forme *translanguaging* par Baker (2001). Pour Williams, le *trawsieithu* permet de développer des compétences langagières dans deux langues en tenant compte du niveau de compétence des élèves dans ces deux langues afin de les engager dans des tâches cognitives variées. Il donne notamment l'exemple d'une leçon d'histoire sur la révolution industrielle, dans laquelle les élèves doivent lire trois textes — deux en anglais et un en gallois —, répondre à cinq questions courtes — en anglais à propos des textes en anglais et en gallois à propos des textes en gallois — puis rédiger un journal s'appuyant sur certaines informations contextuelles données dans les textes. Williams considère que la dernière activité (la rédaction du journal) est particulièrement exigeante sur le plan des compétences bilingues car elle demande de lire des informations dans une langue, d'en intégrer le contenu et de le retransmettre dans une autre langue.
- 11 Dans ses travaux, Williams (1994, 2000) pose les bases de pratiques translangagières qui mettent l'accent non sur le seul passage d'une langue à l'autre, mais sur une perspective globale de développement cognitif et langagier s'appuyant sur un usage fonctionnel des répertoires langagiers des élèves. Analysant les propositions de Williams et Baker, Wei (2018) parle ainsi d'un « process of knowledge construction<sup>1</sup> that goes beyond language(s) » (p. 15).
- 12 Dans les années 2000, la notion de *translanguaging* est transposée par García dans le contexte des États-Unis, où elle s'intéresse en particulier aux pratiques langagières des enfants n'ayant pas l'anglais comme langue première, qu'elle désigne comme « *emergent bilinguals* » (García, 2009). Elle définit le *translanguaging* de la façon suivante : « *For us, translanguagings are multiple discursive practices<sup>2</sup> in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds.* » (*Ibid.*, p. 45)
- 13 Pour García et Wei, adopter un point de vue translangagier consiste à prendre comme norme les pratiques langagières des bilingues et non plus seulement celles des monolingues. Ce point de vue a des implications au niveau de l'école, où les pratiques translangagières peuvent constituer un appui considérable pour le développement de compétences parmi les élèves n'ayant pas l'anglais comme L1, ainsi que le montrent les données recueillies sur le terrain (García & Wei, 2014).
- 14 Comme le pointent Cenoz et Gorter (2021) les pratiques translangagières envisagées dans le contexte des écoles bilingues du pays de Galles et celles des enfants des minorités linguistiques aux États-Unis impliquent deux processus distincts.

*Bilingual schools in Wales aim at the development of both Welsh and English linguistic and academic skills for children who, in most cases, have Welsh or English as their L1. Translanguaging in this context is linked to the promotion and development of Welsh as a school language, along with English.*

*In the context of bilingualism in the United States and particularly in New York City, translanguaging refers to the spontaneous bilingual practices of emergent bilingual students. These students are often immigrants from low-income households and their communication practices usually include elements from Spanish and English or other languages. [...] Translanguaging in this context is linked to social justice and the empowerment of these students. (Cenoz & Gorter, 2021, p. 9)*

- 15 Les différents auteurs s'accordent cependant pour différencier les pratiques translangagières du simple *code-switching*. Pour García et Wei (2014), le *translanguaging* se distingue du *code-switching* par ses modalités de construction complexe mobilisant le répertoire complet des locuteurs :

*Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers' complete language repertory. (p. 22)*

- 16 Pour Williams (2002), c'est l'engagement cognitif qui marque la spécificité du *translanguaging* :

*When translanguaging, the pupil:*  
 - *internalises the words he hears*  
 - *assigns his own labels to the message/concept, and then*  
 - *switches the message/concept to the other language*  
 - *augments the message/concept and supplements it. (p. 37)*

- 17 Pour clôturer ou peut-être justement ouvrir cette mise en perspective de la notion de pratiques translangagières dans la littérature, ne perdons pas de vue le caractère multiforme et polysémique de la notion, qui amène Cenoz et Gorter (2021) à le considérer comme un mot-parapluie regroupant une large variété de propositions théoriques et pratiques.
- 18 Ce numéro de *Lidil* offre quelques exemples significatifs de ces propositions en France et dans le monde.
- 19 Tout d'abord, Mariana Fonseca Favre, Laurent Gajo, Vincent Dall'Aglio et Stéphanie Vaissière comparent deux projets dans lesquels les pratiques translangagières occupent des places différentes en classe en fonction de leur inscription dans un travail en usage ou en mention. Le premier projet concerne un dispositif d'enseignement bilingue français-occitan en France tandis que le second est axé sur l'éveil à la diversité linguistique et à l'intercompréhension du français langue maternelle et de l'allemand langue seconde en Suisse.
- 20 Anémone Geiger-Jaillet et Gérald Schlemminger s'interrogent sur la mobilisation des compétences multilingues d'élèves en immersion dans des classes bilingues allemand-alsacien. Ils montrent la diversité et la complexité des répertoires linguistiques de ces élèves et l'importance des gestes pédagogiques mis en œuvre par les enseignants.
- 21 Jérémie Sauvage, Nathalie Auger et Laurine Dalle abordent ce numéro thématique en présentant un projet franco-canadien (BINOGI/ESCAPE) sur l'enseignement des sciences et des mathématiques à des élèves plurilingues en France via une interface proposant des ressources multilingues. Ils montrent comment les pratiques d'enseignement numériques translangagières peuvent se développer si on tient compte de la diversité linguistique des élèves.
- 22 Dans leur article, Noémie Guérif, Mathieu Savoy et Alassane Dango, à partir d'un exemple tiré du terrain burkinabé, proposent une typologie de pratiques

bi-plurilingues pour outiller les concepteurs des supports pédagogiques. Ils s'appuient sur les langues des élèves et de l'école pour contextualiser l'enseignement-apprentissage, mais aussi pour développer les compétences langagières et disciplinaires des élèves.

- 23 Nathalie Pepiot Gandeel et Nathalie Auger, à partir d'un projet Erasmus+ (LISTIAC), soulignent la nécessité de la formation des enseignants aux pratiques translangagières pour valoriser les langues des élèves. Elles montrent la transversalité de l'usage de ces langues dans les apprentissages et font bouger ainsi les représentations des enseignants.
- 24 L'épilogue de ce numéro de revue revient à Ofelia García. Cette spécialiste des pratiques translangagières fait un retour sur les différents articles et sur les efforts engagés par l'Europe pour développer le plurilinguisme. Elle conclut sur la nécessité de développer des sociétés multilingues et insiste sur le caractère indispensable d'un décloisonnement, notamment par l'intermédiaire des pratiques translangagières. Nous saluons d'ailleurs sa mise en œuvre concrète du décloisonnement dans la forme translangagière qu'elle a choisi de donner à sa contribution.

## BIBLIOGRAPHIE

BABAULT, Sophie. (2013). Les manuels bilingues : outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ? *Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne*, 22, 188-199. <[http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_22/gpl22\\_09babault.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_22/gpl22_09babault.pdf)>.

BABAULT, Sophie. (2015). *L'éducation bilingue : enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux, développement de compétences chez les apprenants* (Habilitation à diriger des recherches, document de synthèse). Université Lille 3.

BAKER, Colin. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3<sup>e</sup> éd.). Multilingual Matters.

CASTELLOTTI, Véronique. (1997). Langues étrangères et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ? *Études de linguistique appliquée*, 108, 401-410.

CASTELLOTTI, Véronique. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Clé International.

CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle. (1999). *Alternance des langues et construction des savoirs*. ENS Éditions.

CAUSA, Mariella. (2009). Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une « compétence discursive » dans la production écrite de niveau avancé. *Synergie Roumanie*, 4, 179-188.

CENOZ, Jasone & GORTER, Durk. (2021). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.

CAVALLI, Marisa. (2005). *Éducation bilingue et plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*. Didier.

COSTE, Daniel. (1997). Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 108, 393-400.

- COSTE, Daniel. (2003). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. ABED.
- COYLE, Do. (2013). Listening to Learners: An Investigation into "Successful Learning" across CLIL Contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 244-266.
- COYLE, Do, HOOD, Philip & MARSH, David. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- DUVERGER, Jean. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88.
- GAJO, Laurent. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique opacité densité. *Éducation et sociétés plurilingues*, 20, 76-87.
- GAJO, Laurent, GROBET, Anne & STEFFEN, Gabriela. (2015). Saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique : autour des notions de saturation et de méso-alternance. *Bulletin VALS-ASLA*, 101, 27-49.
- GAJO, Laurent & STEFFEN, Gabriela. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 471-499.
- GARCÍA, Ofelia. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, Ofelia & WEI, Li. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- LEWIS, Gwyn, JONES, Bryn & BAKER, Colin. (2012). Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18, 641-654.
- MOORE, Danièle. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 95-121. <<https://doi.org/10.4000/aile.4912>>.
- POZA, Luis. (2018). The Language of Ciencia: Translanguaging and Learning in a Bilingual Science Classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 1-19.
- STEFFEN, Gabriela & BOREL, Stéphane. (2011). Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolinguisme au bilinguisme. *Cahiers de l'ILSL*, 30, 45-164.
- STEFFEN, Gabriela. (2013). Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, II, 171-186.
- STEFFEN, Gabriela & FREYTAG-LAUER, Audrey. (2021). Îlots bilingues et méso-alternance. Une approche plurilingue des DNL. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle*, 18(3). <<https://doi.org/10.4000/rdlc.9853>>.
- WEI, Li. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30.
- WILLIAMS, Cen. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwyeithog [An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education]* (Unpublished Doctoral Thesis, University of Wales, Bangor). <<https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20574535/null>>.
- WILLIAMS, Cen. (2000). Bilingual Teaching and Language Distribution at 16+. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3, 129-148. <<https://doi.org/10.1080/13670050008667703>>.
- WILLIAMS, Cen. (2002). *A Language Gained. A Study of Language Immersion at 11-16 Years of Age*. School of Education.

## NOTES

1. En italique dans la version originale de Wei (2018).
  2. En italique dans la version originale de García (2009).
- 

## AUTEURS

### **SOPHIE BABAULT**

UMR 8163 Savoirs, Textes, Langage, Université de Lille  
s.babault@yahoo.fr

### **MARGARET BENTO**

EA 4071 Éducation, Discours, Apprentissages, Université Paris Cité  
margaret.bento@u-paris.fr