

L'influence du *translanguaging* dans la construction identitaire des plurilingues

Eliza Morin, Université Laval, Canada

Résumé : Le *translanguaging* est souvent mis de côté dans l'enseignement des langues. Pourtant, il pourrait être bénéfique dans la construction identitaire des plurilingues notamment. C'est d'ailleurs cette question qui guide notre revue de la littérature : de quelle manière le *translanguaging* influence-t-il la construction identitaire des plurilingues? L'analyse de trois études empiriques (Helm et Dabre, 2020; Ollerhead, 2019; Wei, 2011) montre que le *translanguaging* renforcerait l'identité des apprenants, de sorte qu'ils seraient encouragés à exprimer leurs pratiques culturelles et sociales. Ces échanges leur permettraient de s'interroger sur leur propre identité et de la développer à leur manière. Même si l'influence du *translanguaging* sur l'identité des plurilingues s'avère positive, les enseignants ont encore plusieurs défis à relever pour instaurer cette pratique en classe de langues.

Mots-clés : *Translanguaging, Plurilinguisme, Identité, Culture*

Abstract : *Translanguaging* is often put aside in language teaching. However, it could be beneficial in the identity construction of plurilinguals in particular. Moreover, it is this question that guides our review of the literature: how does *translanguaging* influence the identity construction of plurilinguals? Analysis of three empirical studies (Helm and Dabre, 2020; Ollerhead, 2019; Wei, 2011) shows that *translanguaging* would strengthen the identity of learners, so that they would be encouraged to express their cultural and social practices. These exchanges would allow them to question their own identity and therefore develop it in their own way. Even if the influence of *translanguaging* on the identity of plurilinguals is positive, teachers still have several challenges to overcome in establishing this practice in classes.

Keywords : *Translanguaging, Plurilingual, Identity, Culture*

Introduction

Dans le cadre de cet article, nous cherchons à rapprocher deux dimensions qui sont d'actualité en didactique des langues, soit le *translanguaging* et le plurilinguisme. Plus particulièrement, nous nous servons de cette question de recherche pour guider cette contribution : de quelle manière le *translanguaging* influence-t-il la construction identitaire des plurilingues?

Pour répondre à cette question, nous allons d'abord définir les concepts jugés importants pour établir une base à cette synthèse : l'identité, le plurilinguisme et le *translanguaging*. En parallèle à ces définitions, nous allons également justifier la pertinence de notre article. En effet, plusieurs lacunes peuvent être décelées dans la recherche, telles que le manque d'uniformité par rapport à la notion de plurilinguisme : certains chercheurs incluent l'apprentissage de toutes langues subséquentes sous la notion de bilinguisme (par exemple Cenoz et al., 2003; Loewen et Reinders, 2011; Ortega, 2009). Ensuite, nous analyserons trois études empiriques (Helm et Dabre, 2020; Ollerhead, 2019; Wei, 2011) dans le but de dégager des pistes de réponses à notre question. Enfin, nous présenterons les rôles et les défis des enseignants qui souhaitent encourager les pratiques de *translanguaging*.

1. Cadre conceptuel et problématique

L'identité est un concept difficile à définir étant donné son aspect dynamique et sa « transversalité disciplinaire » (Blanchet et Francard, 2003, p.155). On peut toutefois dire qu'il s'agit d'une « structure psychosociale constituée des caractères fondamentaux les plus représentatifs d'une personne ou d'un groupe » (Legendre, 2005, p.750). Cette structure se construit de façon différente pour chaque individu et est influencée par plusieurs facteurs comme les contextes linguistiques, culturels, pédagogiques et sociaux.

D'une part, l'apprentissage des langues a un rôle dans la construction identitaire de chaque apprenant. Dans le cadre de cette contribution, nous considérons une personne ayant appris trois langues ou plus comme étant plurilingue; une personne ayant appris deux langues comme étant bilingue; une personne n'ayant appris que sa langue maternelle comme étant monolingue. Sachant cela, nous pouvons dire que les plurilingues sont différents des bilingues et des monolingues. En effet, lors de l'acquisition d'une langue tierce (L3), des facteurs spécifiques à la langue cible (Lc) s'ajoutent au processus d'acquisition d'une langue. Par exemple, l'expérience individuelle par rapport à l'apprentissage de langues différentes de la langue maternelle (L1) ou les stratégies d'apprentissage des langues secondes (L2) sont des facteurs qui sont présents dans le processus d'acquisition d'une langue tierce (ALT), mais pas dans le processus d'acquisition d'une langue seconde (ALS) (Hufeisen, 2010). Bien entendu, l'ALS peut aussi être

influencée par l'expérience individuelle de l'apprenant : il peut, entre autres, tenter de reproduire ses pratiques langagières utilisées en L1 dans sa L2 (García, 2009). Cependant, les expériences d'apprentissage d'une L2 sont différentes de celles d'une L1, de sorte que l'ALT se voit facilitée par la L2 déjà acquise. De plus, des facteurs linguistiques s'ajoutent à l'équation dans l'ALT (Hufeisen, 2010), ce qui signifie que les plurilingues sont avantagés par rapport aux monolingues et aux bilingues. Les langues déjà apprises constituent donc une base à l'apprentissage de nouvelles langues (Cenoz, 2013b). Pour tout dire, plus un apprenant acquiert de langues, plus il y aura de systèmes linguistiques qui s'influenceront, augmentant par le fait même le nombre de transferts entre les langues (Cenoz et al., 2001). En parallèle à l'acquisition d'une nouvelle langue, un apprenant acquiert également une nouvelle culture : « Une langue fait partie d'une culture et une culture fait partie d'une langue; les deux sont intimement liées de sorte que l'une ne peut pas être séparée de l'autre sans perdre la signification de la langue ou de la culture » [Traduction libre] (Brown, 2000, p.177). L'apprenant compare alors ce qu'il a vécu en apprenant des L2 à ce qu'il est en train de vivre en apprenant la Lc. Il développe également sa compétence interculturelle en comparant les conventions sociales de chaque langue (Byram et Wagner, 2017), ce qui signifie que, plus l'apprenant acquiert de langues, plus il apprend à connaître de cultures différentes de la sienne. Toutefois, un individu bilingue peut aussi avoir des connaissances dans plusieurs cultures. La distinction entre les deux types d'apprenants se situe principalement dans le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles des apprenants plurilingues qui leur permettent d'avoir une plus grande conscience linguistique (Coste, Moore et Zarate, 2009). De ce fait, un individu plurilingue utilise davantage de stratégies métacognitives parce qu'il a plus de connaissances linguistiques et culturelles, ce qui vient influencer son développement identitaire.

Toutes ces différences montrent l'écart marqué entre les plurilingues et les monolingues ou les bilingues. Pourtant, ce domaine est négligé (De Angelis, 2007; Safont Jordà, 2005), entre autres, en raison du désaccord entre les chercheurs : certains semblent prétendre qu'il n'y a pas vraiment de différences entre l'ALS et l'ALT (De Angelis, 2007). Ce désaccord se fait remarquer notamment par l'inclusion de toutes langues subséquentement apprises sous la notion de bilinguisme (par exemple Cenoz et al., 2003; Loewen et Reinders, 2011; Ortega, 2009). Le plurilinguisme devrait cependant être un domaine d'études reconnu en lui-même (Cabrelli Amaro et al., 2012). C'est pourquoi certains chercheurs se penchent de plus en plus sur ce domaine depuis les dernières années. La mondialisation entraîne un plurilinguisme grandissant à travers la société, de sorte que les recherches sur le sujet prennent de plus en plus d'ampleur (Cenoz, 2013a). Afin de continuer à combler une partie de cette lacune, nous nous pencherons, dans le cadre de cet article, sur les plurilingues, que nous considérons comme étant significativement différents des monolingues et des bilingues.

D'autre part, le contexte pédagogique et le contexte social influencent grandement le développement identitaire individuel. Les pratiques de *translanguaging* sont de plus en plus utilisées de nos jours. Le principe de *translanguaging* est basé sur l'hypothèse d'interdépendance des langues de Cummins (1991) qui défend qu'il y aurait une relation forte entre les compétences littéraires de la L1 et de la L2 d'un apprenant. Les compétences dans les deux langues pourraient donc être développées en parallèle, mais seulement si l'apprenant sait faire des activités cognitives complexes et si la L1 est valorisée autant que la L2 (Hamers, 2005). Sachant cela, García (2009) définit le *translanguaging* par « l'acte performé par les [plurilingues] d'accéder à différentes fonctionnalités ou moyens linguistiques de ce qui est décrit comme étant des langues autonomes, dans le but de maximiser leur potentiel communicatif » [Traduction libre] (p.140). Pour ce faire, la langue est utilisée, comme c'est le cas lors de l'alternance codique, mais de nombreuses pratiques discursives sont également privilégiées. Le *translanguaging* peut être spontané : il correspond aux pratiques discursives naturelles et complexes des plurilingues (Cenoz et Gorter, 2017). Il peut être également plus encadré, comme c'est parfois le cas lorsqu'il est utilisé dans un but pédagogique. Or, il existe des stratégies pour appliquer les principes du *translanguaging* en classe. Par exemple, l'enseignant pourrait coller au mur plusieurs mots des différentes langues utilisées par les apprenants, ces derniers ayant la permission de mélanger les langues lorsqu'ils s'expriment (Ollerhead, 2019). Il s'agit ainsi une méthode intéressante qui influence non seulement la compétence linguistique des plurilingues, mais également leur construction identitaire (García-Mateus et Palmer, 2017). Pourtant, cette méthode semble encore peu examinée chez des plurilingues parce qu'elle n'est que peu reconnue dans les systèmes éducatifs actuels (García, 2009). En fait, aux États-Unis et en Europe par exemple, les systèmes éducatifs disent reconnaître l'éducation bilingue et les processus de *translanguaging* engendrés. Même si l'éducation bilingue n'est pas suffisante dans des contextes plurilingues, c'est souvent elle qui est privilégiée dans la recherche, de sorte que les pratiques plurilingues ne sont pas toujours reconnues comme indépendantes des pratiques bilingues (García, 2009). Malgré le nombre grandissant de recherches s'attardant spécifiquement au *translanguaging* chez les plurilingues, nous avons dû, par souci d'espace, nous limiter à l'analyse de trois études qui abordaient de façon explicite le développement identitaire des plurilingues à travers le *translanguaging*.

À la lumière de ce qui précède, nous nous demandons donc de quelle manière le *translanguaging* influence la construction identitaire des plurilingues, population considérée comme différente des monolingues et bilingues. Trois points communs saillants ressortent de l'analyse de trois études empiriques (Helm et Dabre, 2020; Ollerhead, 2019; Wei, 2011) : le *translanguaging* renforcerait l'identité des apprenants, encouragerait l'expression de leurs pratiques culturelles et sociales, et leur permettrait d'élargir leur identité.

2. Renforcement identitaire

Le *translanguaging* aurait une influence positive sur le renforcement identitaire des apprenants. D'un côté, le *translanguaging* pédagogique permettrait aux élèves de voir leur identité célébrée. D'un autre côté, le *translanguaging* spontané encouragerait les apprenants à utiliser leurs ressources linguistiques dans le but, entre autres, de se faire comprendre.

D'un point de vue pédagogique, le *translanguaging* permettrait aux apprenants de partager leurs identités qui se voient alors acceptées par les autres. Dans son étude, Ollerhead (2019) cherchait à dresser un portrait des pratiques plurilingues utilisées en classe par les enseignants et à analyser leurs effets sur les apprenants. La chercheuse a donc demandé à une enseignante de travailler l'expression des sentiments à l'aide de couleurs et de musique avec ses 16 élèves en alphabétisation en anglais. L'enseignante devait montrer des couleurs aux élèves et, en équipe, ces derniers devaient discuter dans la langue de leur choix dans le but d'établir une liste de sentiments que la couleur évoquait en eux. Étant donné le niveau débutant des élèves en anglais, ils avaient également une tâche de traduction à accomplir. Ensuite, des échanges en grand groupe avaient lieu avant d'ajouter de la musique à l'activité. Ces échanges se sont déroulés dans la Lc des élèves, soit l'anglais. La tâche de traduction, pendant laquelle les élèves pouvaient utiliser leur L1, leur avait permis de préparer la discussion. Lors de ces échanges, la culture de certains élèves était mise en avant. Par exemple, un apprenant avait mentionné qu'il associait le blanc à la mort, ce qui était peu commun pour les autres élèves. Même en évoquant une idée différente de celle des autres, cet élève n'a pas semblé se sentir jugé. Au contraire, les apprenants ont acquis davantage de connaissances sur une autre culture et ont accepté ces nouveaux savoirs, de sorte que l'identité de l'élève ayant un point de vue différent a été légitimée et célébrée. Ainsi, cette activité a montré que l'étendue des ressources linguistiques des élèves, incluant leur L1, leur a permis de lever les barrières de la langue et de partager une partie de leur identité qui s'est vue acceptée par la classe.

Du point de vue du *translanguaging* spontané, les pratiques semblent également permettre aux apprenants de partager leur identité. Dans l'étude de Wei (2011), trois étudiants universitaires chinois en première année du baccalauréat en mathématiques en Angleterre ont été observés et interviewés. Plusieurs interactions entre eux et avec leur entourage ont été enregistrées dans le but de dresser un portrait de leur espace de *translanguaging* et des effets que ce dernier pouvait avoir sur leur développement identitaire, personnel et culturel. En plus des observations, des entrevues ont été menées autant avec leurs proches qu'avec les étudiants. Ces deux méthodes viennent se compléter, ce qui est très pertinent dans une étude qualitative. Il en ressort que les étudiants étaient très confortables avec leur identité linguistique en tant que plurilingues. En fait, grâce à toutes les ressources linguistiques qu'ils possédaient, ils étaient en mesure d'avoir du plaisir avec les mots et d'être plus créatifs. Selon Wei (2011), les pratiques de *translanguaging* renforceraient donc leur identité en leur affirmant l'importance de leurs connaissances sur leur bien-être : l'espace de *translanguaging* leur permettrait de vivre librement.

De la même manière, Helm et Dabre (2020) soulèvent le fait que le *translanguaging* se traduit par des pratiques communicatives et créatives dans lesquelles les apprenants peuvent utiliser pleinement les ressources linguistiques à leur disposition. Leur étude avait pour but de décrire les stratégies pédagogiques utilisées en classe dans un contexte d'ateliers pour des apprenants adultes en anglais en Italie. Ultimement, l'objectif de ces ateliers était d'amener la population italienne à changer sa perception négative de l'immigration massive et des réfugiés. Les deux auteurs ont ainsi créé des ateliers d'anglais s'adressant à des participants italiens et internationaux, dans lesquels ils invitaient des immigrants à partager leur histoire et à discuter. Ces ateliers visaient avant tout la conversation. Lors des discussions, les auteurs ont pu observer de nombreuses pratiques de *translanguaging*. Entre autres, les invités, même s'ils parlaient anglais, utilisaient souvent des mots en italien. Ces mots reflétaient leur parcours de migration et avaient plusieurs sens en italien, ce qui n'était pas nécessairement le cas en anglais. D'ailleurs, le choix de ces mots semblait naturel et instantané. Cette utilisation variée des ressources linguistiques-sémiotiques acquises au fil du temps illustre bien leur identité linguistique et culturelle. Elle permettait également, selon les auteurs, une compréhension immanquable de tous les participants puisque la majorité d'entre eux comprenait l'italien ou avait vécu un parcours de migration semblable.

Nous pouvons donc déduire que le *translanguaging* permettrait aux apprenants de partager leur culture grâce à l'étendue de leurs ressources linguistiques et, par le fait même, de se faire accepter par les autres. Cette légitimation les rendrait plus enclins à être créatifs et à utiliser leur répertoire linguistique dans plusieurs contextes afin de se faire comprendre par tous. Tous ces éléments positifs émanant du *translanguaging* renforceraient ainsi l'identité des élèves.

3. Engagement dans l'expression des pratiques culturelles et sociales

Le *translanguaging* aurait une influence tout aussi positive sur l'investissement des apprenants, autant dans la vie de classe que dans la vie hors de la classe. En effet, l'utilisation de la L1 et d'autres ressources multimodales, comme les images, les sons ou le langage corporel, fait en sorte que l'apprenant comprend et est compris, de telle manière qu'il est enclin à s'exprimer encore davantage.

D'un côté, la classe présente un environnement pédagogique rempli de stimulus sensoriels encourageant l'expression des pratiques sociales et culturelles. Par exemple, dans l'étude d'Ollerhead (2019), c'est l'utilisation d'images (de couleurs) et de musique qui amène les élèves à vouloir s'exprimer et à donner leur opinion. Le *translanguaging* permet aux apprenants de le faire sans qu'ils rencontrent la barrière de la langue : ils peuvent utiliser leur L1 et les autres ressources linguistiques auxquelles ils ont accès sans limites. Les élèves sont donc encouragés à parler de leur vie culturelle et personnelle : plus ils échangent, plus leur identité est renforcée et plus ils veulent échanger. Ainsi, l'acceptation de leurs interventions dans la classe leur permet de s'affirmer et sert de motivation à s'investir davantage dans les pratiques de la classe de langue.

De plus, le *translanguaging* facilite les pratiques de travail collaboratif plurilingue en classe. Dans l'étude de Helm et Dabre (2020), les ateliers d'anglais étaient constitués de discussions, mais également de travaux en groupe. D'abord, les apprenants devaient lire un texte en anglais avant de s'arrêter pour poser leurs questions. Ils pouvaient demander une explication pour certains mots ou une traduction en italien. Des échanges dans la langue de leur choix pouvaient avoir lieu au besoin, dans le cas où certains élèves n'auraient pas compris. Un tel travail collaboratif amenait donc les apprenants à utiliser des stratégies de lecture collaborative et de traduction, et à développer leur conscience métalinguistique. Même si ce dernier point était soulevé par les auteurs, il aurait été pertinent de s'y attarder davantage et d'explorer les stratégies utilisées à l'aide d'un outil supplémentaire comme un questionnaire ou une entrevue individuelle. Malgré tout, nous pouvons déduire de cette étude qu'une compréhension claire du texte à lire, accessible grâce au *translanguaging*, résultait d'un engagement de la part des participants : ces derniers voulaient participer et discuter parce qu'ils comprenaient.

D'un autre côté, le *translanguaging* permet aux apprenants de s'engager dans l'expression des pratiques culturelles et sociales hors de la classe. Wei (2011) soutient qu'être plurilingue fait partie de l'identité. Or, le *translanguaging* permet aux apprenants d'utiliser les langues qu'ils connaissent de la manière qu'ils veulent. Cette pensée s'oppose au monolinguisme qui est souvent présent en classes de langues : même si plusieurs langues sont apprises, elles doivent être séparées et ne pas se chevaucher. Cette pratique n'est pourtant pas naturelle et ne reflète pas l'utilisation réelle du répertoire linguistique des plurilingues. Ces derniers veulent pouvoir choisir et mélanger les langues à leur guise, ce que le *translanguaging* facilite. D'ailleurs, le *translanguaging* aide les apprenants à s'adapter aux autres en fonction de la langue qu'ils parlent. De cette manière, ils peuvent créer plus de liens avec eux, comme le rapportent les trois apprenants de l'étude de Wei. À la lumière des résultats de ces quelques études, on pourrait penser que le *translanguaging* encourage les apprenants à échanger avec les autres.

Bref, le *translanguaging* rendrait les échanges plus faciles entre les apprenants. Pour tout dire, la légitimation de leur identité, la compréhension du discours et leur liberté d'expression les encourageraient à participer aux échanges culturels et sociaux, ce qui renforcerait encore davantage leur identité.

4. Développement identitaire

Le *translanguaging* aurait également un rôle à jouer dans le développement identitaire des apprenants. En fait, la participation active des apprenants augmenterait le nombre d'échanges culturels et sociaux, ce qui donnerait aux élèves des connaissances supplémentaires et leur permettrait d'élargir leur identité.

Ollerhead (2019) soutient que l'approbation des pairs amène les apprenants à s'investir dans les pratiques de la classe de langues. Étant donné que tous participent aux activités en classe et partagent leur point de vue, les apprenants ont accès à une palette d'options identitaires. Ils peuvent constater les opinions des autres et juger leurs raisonnements afin de choisir des éléments pertinents à ajouter à leur propre identité. Ils apprennent ainsi à négocier avec d'autres identités en se questionnant sur chacune d'entre elles. Par exemple, dans l'étude d'Ollerhead (2019), les participants devaient justifier le choix des émotions qu'ils avaient associées aux couleurs données. Par le fait même, ils devenaient, le temps de l'explication de leurs perceptions, enseignants. Ils pouvaient ainsi se questionner sur le rôle que l'enseignement peut prendre dans leur construction identitaire. Le *translanguaging*, qui a permis d'amener cette réflexion, a donc une place importante dans le développement identitaire des apprenants.

De la même manière, Helm et Dabre (2020) affirment aussi que le fait de travailler en groupe dans la langue choisie entraîne une participation massive de la part de tous les participants. Ces derniers s'engageaient dans la discussion et voulaient participer. Cette implication leur permettait d'améliorer leur conscience métalinguistique et interlinguistique, c'est-à-dire de réfléchir sur leurs apprentissages et de faire plus facilement des liens entre les langues apprises. Les discussions en groupe permettaient également un développement du répertoire linguistique des apprenants. Ainsi, plus les élèves s'investissent, plus ils apprennent des autres puisqu'ils sont en contact étroit avec d'autres apprenants et qu'ils peuvent utiliser la langue de leur choix. Ces apprentissages les aident à s'autoconstruire et à développer leur propre identité.

Pour continuer, Wei (2011) avance que le *translanguaging* permet aux apprenants de parler plusieurs langues à la fois et, par le fait même, de côtoyer plusieurs cultures. Les élèves peuvent, grâce à leurs contacts, participer à de nouvelles activités culturelles et avoir du plaisir dans une culture différente de la leur. Le *translanguaging* crée donc un espace où les identités, les valeurs et les pratiques ne font pas que coexister : elles se combinent pour en créer de nouvelles. Ces combinaisons rendent possible la construction d'identités renouvelées pour les apprenants.

Essentiellement, le *translanguaging* aide les apprenants à s'investir dans leurs apprentissages de sorte que la diversité culturelle et identitaire est mise de l'avant. L'apprentissage de la culture de l'autre amène les élèves à se questionner sur leur propre identité et leur donne les pistes de développement identitaire.

5. Rôles et défis des enseignants

Le *translanguaging* semble bénéfique pour la construction identitaire des plurilingues. Malgré tous les avantages que comporte cette pratique, le *translanguaging* n'est que peu accepté dans les écoles d'aujourd'hui, du moins aux États-Unis (par exemple García, 2009), au Canada (par exemple Armand, 2012; Lory et Armand, 2016) et en Europe par exemple Hélot, 2007). En effet, lorsqu'une langue subséquente est enseignée, elle est souvent séparée des autres langues. On ne peut donc pas dire que les apprenants deviendront bilingues ou plurilingues. En fait, le bilinguisme est perçu comme un double monolinguisme : lorsque deux langues sont apprises, l'une ne peut pas être employée en même temps que l'autre, ce qui limite les opportunités des apprenants, mais également l'expression de leur identité (García, 2009). Le *translanguaging* rendrait possible l'expression culturelle, personnelle et identitaire des élèves, ce qui les rendrait plus impliqués et ce qui leur permettrait d'évoluer. Il semble donc pertinent pour les enseignants d'introduire le *translanguaging* en classe.

Afin d'instaurer des pratiques de *translanguaging* en classe, les enseignants doivent fournir des ressources suffisantes aux élèves. Entre autres, l'utilisation d'affiches et de textes écrits en plusieurs langues (Ollerhead, 2019) peut être adéquate dans le but d'encourager l'investissement des élèves. Effectivement, l'environnement de la classe et la présence de stimulus sensoriels encouragent l'expression des pratiques sociales et culturelles, ce qui renforce l'identité (Ollerhead, 2019). Utiliser une variété de modes (visuel, auditif, gestuel et spatial) favorise également l'apprentissage des apprenants et est directement lié au concept de *translanguaging* (Ollerhead, 2019). Ainsi, l'enseignant doit revoir le matériel pédagogique existant pour l'adapter aux nouvelles pratiques ayant pour but de développer la conscience métalinguistique (García, 2009) et l'identité des élèves.

En plus d'adapter son matériel, l'enseignant qui intègre le *translanguaging* à ses pratiques se doit d'appliquer certains principes afin de respecter les langues minoritaires régionales. Cenoz et Gorter (2017) énoncent cinq lignes directrices :

1. Concevoir des espaces fonctionnels réservés à l'utilisation de la langue minoritaire;
2. Développer le besoin d'utiliser la langue minoritaire grâce au *translanguaging*;
3. Utiliser des ressources émergentes plurilingues pour renforcer toutes les langues en développant la conscience métalinguistique;
4. Renforcer la conscience linguistique;
5. Lier le *translanguaging* spontané aux activités pédagogiques. [Traduction libre] (p. 909)

Ces cinq principes protégeraient les langues minoritaires parce que, en utilisant le *translanguaging*, les apprenants ont souvent tendance à privilégier la langue dominante de la région, de sorte que les langues minoritaires sont à risque de disparaître. De nos jours, en raison de la mondialisation, il est impossible d'isoler une langue pour que son existence persiste. Les langues minoritaires n'ont donc d'autres choix que de côtoyer d'autres langues. C'est pourquoi il est important de prendre des moyens pour les protéger afin, entre autres, de préserver l'identité plurilingue des locuteurs de ces langues.

Conclusion

Pour résumer, les études ne se penchent pas suffisamment sur l'identité des apprenants plurilingues en les considérant de façon distincte des apprenants bilingues. En fait, la population plurilingue est souvent mise sur le même pied que la population bilingue (De Angelis, 2007). Or, les plurilingues n'acquièrent pas les langues, voire les cultures, de la même manière que les bilingues ou les monolingues étant donné qu'ils ont un répertoire de langues plus étendu (Cenoz, 2013b) et une plus grande conscience linguistique acquise notamment grâce à leurs connaissances pluriculturelles (Coste, Moore et Zarata, 2009). Il semblait donc pertinent de nous pencher sur le développement identitaire des plurilingues. Nous avons choisi de nous intéresser à une approche ayant une influence sur la construction identitaire, soit le *translanguaging*.

Après avoir défini trois concepts clés, nous nous interrogeons sur la manière dont le *translanguaging* influence la construction identitaire des plurilingues. Afin de répondre à cette question, nous avons analysé trois études empiriques (Helm et Dabre, 2020; Ollerhead, 2019; Wei, 2011). Nous avons ainsi pu déduire que le *translanguaging*, qu'il soit pédagogique ou spontané, a un impact positif sur le développement identitaire des plurilingues. Pour tout dire, le fait de pouvoir utiliser la langue de leur choix semble renforcer l'identité des apprenants. Ils se sentent acceptés par leurs pairs, ce qui les rend plus engagés en classe ou dans leurs interactions avec les autres. L'expression de leurs pratiques culturelles et sociales a alors une influence sur l'éventail de possibilités qui se dressent devant tous les apprenants plurilingues. Ces derniers peuvent ainsi sélectionner ce qui leur correspond et, par le fait même, développer leur identité.

Même si le *translanguaging* semble avoir une influence positive sur l'identité des plurilingues, les enseignants ont un rôle important à jouer et plusieurs défis à surmonter pour instaurer ces pratiques en classe de langue. En effet, les enseignants doivent sortir du double monolinguisme avant d'aller vers le *translanguaging* (García, 2009). Ils doivent d'ailleurs fournir suffisamment de ressources linguistiques aux élèves (Ollerhead, 2019), en plus de suivre des lignes directrices afin de préserver les langues minoritaires (Cenoz et Gorter, 2017).

En définitive, les plurilingues évoluent en fonction des situations auxquelles ils sont confrontés. Ils doivent donc sans cesse s'adapter et, pour ce faire, ils se construisent plusieurs identités. Il est alors pertinent pour eux de se créer des espaces où ils peuvent être qui ils veulent et où ils peuvent utiliser toutes les ressources qu'ils possèdent (Wei, 2011) dans le but d'être eux-mêmes et d'évoluer en tant que plurilingues. C'est ce qu'offre le *translanguaging*.

RÉFÉRENCES

- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes! *Québec français*, (167), 48-50. <http://id.erudit.org/iderudit/67710ac>
- Blanchet, P. et Francard, M. (2003). Identités culturelles. Dans G. Ferréol et G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (p. 155-161). Armand Colin.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4e éd.). Pearson Education.
- Byram, M. et Wagner, M. (2017). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51, 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Cabrelli Amaro, J., Flynn, S. et Rothman, J. (2012). Third language (L3) acquisition in adulthood. Dans J. Cabrelli Amaro, S. Flynn et J. Rothman (dir.), *Third language acquisition in adulthood* (p. 1-6). John Benjamins Publishing Co.
- Cenoz, J. (2013a). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Cenoz, J. (2013b). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cenoz, J. et Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity?. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901-912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (2001). Introduction. Dans J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (dir.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (p. 1-7). Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (2003). Why investigate the multilingual lexicon? Dans J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (dir.), *The multilingual lexicon* (p. 1-9). Kluwer Academic Publishers.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Conseil de l'Europe – Division des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/168069d29b>
- Cummins, J. (1991). Language development and academic learning. Dans L. Malavé et G. Duquette (dir.), *Language, culture, and cognition: A collection of studies in first and second language acquisition* (p. 161-175). Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Dans T. Skutnabb-Kangas et R. Phillipson (dir.), *Social justice through multilingual education* (p. 140-158). Multilingual Matters.
- García-Mateus, S. et Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 245-255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Peter Lang.
- Helm, F. et Dabre, T. (2020). Engineering a 'contact zone' through translanguaging. *Language and Intercultural Communication*, 18(1), 144-156. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1400509>
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens: Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 36, 200-208.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Loewen, S. et Reinders, H. (2011). *Key concepts in second language acquisition*. Palgrave.
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38. <https://doi.org/10.7202/1038276ar>
- Ollerhead, S. (2019). Teaching across semiotic modes with multilingual learners: Translanguaging in an Australian classroom. *Language and Education*, 33(2), 106-122. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1516780>
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Safont Jordà, M. P. (2005). *Third language learners: Pragmatic production and awareness*. Multilingual Matters.
- Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>