LHUMAINE

N° 5 | 2025
PLURENSA (PLURilinguisme ENSeignement Apprentissage / Plurilingualism Teaching and Learning / Plurilingüismo Enseñanza Aprendizaje)

Sur les pratiques plurilingues : une perspective française

Georges Daniel VÉRONIQUE *P.U émérite*
UMR 7309 LPL
Aix-Marseille University

Édition électronique :
URL :
https://lhumaine.numerev.com/articles/revue-5/2355-sur-les-pratiques-plurilingues-une-perspective-francaise
DOI : numerev_2507
Date de publication : 01/06/2025

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

Pour **citer cette publication** : VÉRONIQUE, G. D. (2025) Sur les pratiques plurilingues : une perspective française. *LHUMAINE*, (5). https://doi.org/10.34745/numerev_2507

En règle générale, en France et en Europe, le multilinguisme fait référence à la diversité linguistique au niveau sociétal, tandis que le plurilinguisme est utilisé pour décrire la diversité linguistique au niveau individuel. Cette contribution met en évidence les points de convergence et de divergence entre les recherches anglophones et francophones sur le plurilinguisme et le multilinguisme. Elle introduit les travaux de recherche francophone sur le plurilinguisme et le multilinguisme en Europe, tant en termes de conceptualisation que d'utilisation dans le domaine de la didactique. Elle examine la controverse entre J. MacSwan et García *et al*. sur le *codeswitching*, le *translanguaging* et le plurilinguisme. Enfin, l'article propose des explications sur le fait que les recherches francophones ont été peu influencées par le *translanguaging* et les débats qu'il a suscités dans les recherches anglophones.

Mots-clés :
Didactique, Translanguaging, Multilinguisme, Codeswitching, Linguistique appliquée critique, Représentation linguistique, Interlecte

---

1. Introduction

Dans cette contribution, je souhaite mettre en évidence les points de convergence et de divergence entre les recherches anglophones et francophones sur le plurilinguisme et le multilinguisme. Il s'agit d'une réponse à la présentation de J. MacSwan à Montpellier en juin 2023 (MacSwan, 2023). Je pense que l'analyse de MacSwan sur le *codeswitching* et sa polémique contre García *et al*. (2014) sur le *translanguaging* illustrent bien certaines des problématiques abordées par la recherche anglophone dans l'étude du bilinguisme et du contact des langues. Les points de désaccord entre MacSwan et ses opposants portent à la fois sur l'analyse linguistique propre du *codeswitching* et sur l'idéologie linguistique qui sous-tend ces analyses.

Malgré des similitudes dans l'approche des situations de contact linguistique entre les recherches francophones et anglophones, la notion de *translanguaging* n'a pas influencé les recherches françaises. Je souhaiterais proposer quelques explications à cette différence. Au cours de cet article, je me référerai à l'enquête de Moore sur les approches européennes (principalement francophones) et américaines du plurilinguisme et du *translanguaging* d'un point de vue conceptuel et historique (Moore, 2019). Par ailleurs, Moore (2019) confirme l'une des tendances dominantes des études sur le plurilinguisme et le multilinguisme, qui est de relier la description des pratiques

plurilingues aux enjeux de l'éducation multilingue.

Cet article est intitulé « une perspective française », car il s'appuie principalement sur une sélection de publications en français. Le terme « français » utilisé ici n'a aucun lien avec la « théorie française » bien connue (Featherstone, 1986). L'axe de ma contribution reflète mes propres intérêts de recherche en linguistique appliquée et en sociolinguistique. J'ai notamment étudié l'acquisition naturaliste du français par des travailleurs migrants marocains arabophones, la sociolinguistique des sociétés créolophones françaises et l'enseignement du français comme langue seconde dans des contextes postcoloniaux (Destin & Véronique, 2018 ; Véronique, 2020, 2021).

En règle générale, en France et en Europe, le multilinguisme fait référence à la diversité linguistique au niveau sociétal, tandis que le plurilinguisme est utilisé pour décrire la diversité linguistique au niveau individuel (CECR, 2001). Marshall & Moore (2016) ainsi que Piccardo (2019) fournissent des présentations claires du plurilinguisme du point de vue européen. La discussion sur le plurilinguisme et le multilinguisme dans la recherche francophone a impliqué deux dimensions imbriquées : i) une revue critique des analyses structuralistes du contact des langues représentées, par exemple, par Weinreich (1953), et un plaidoyer pour des approches théoriques alternatives ; ii) une analyse approfondie des questions relatives à l'éducation multilingue.

Cette contribution est structurée comme suit. Dans la section 2, je brosse le tableau des travaux de recherche sur le plurilinguisme et le multilinguisme en Europe et en France. La section 3 examine la conceptualisation du multilinguisme et du plurilinguisme dans la recherche francophone. La section 4 traite de la didactique du plurilinguisme d'un point de vue européen et francophone. Dans la section 5, je résume la position de MacSwan vis-à-vis du *codeswitching* et du bilinguisme. La section 6 examine le *translanguaging* tel qu'il a été développé dans la recherche anglophone ainsi que la controverse épistémologique entre les partisans du *translanguaging* à la García *et al*. et J. MacSwan. La dernière section de l'article récapitule les convergences et divergences entre les recherches anglophones et francophones sur le plurilinguisme et le multilinguisme, et liste quelques questions en suspens pour la recherche francophone dans ce domaine.

2. Perspectives européennes et françaises sur le plurilinguisme et le multilinguisme : un aperçu

Au cours des cinquante dernières années, l'Europe a promu le développement du plurilinguisme et du multilinguisme grâce aux lois du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne, ainsi qu'aux actions de leurs institutions dédiées. Comme le souligne Vacca (2010), les lois du Conseil de l'Europe et de l'Union européenne, bien qu'ayant pour objectif de protéger les langues minoritaires et la diversité linguistique, ne sont que partiellement congruentes. Les politiques linguistiques européennes, telles qu'elles sont promulguées par le Conseil de l'Europe et l'Union européenne, et la politique linguistique de la République française, ont parfois divergé, bien que la France soit un acteur majeur de ces deux institutions européennes. Cette section expose quelques initiatives européennes et décisions en matière de diversité linguistique et discute de la

politique linguistique actuelle de la République française vis-à-vis du multilinguisme.

2.1. Initiatives européennes sur le multilinguisme et le plurilinguisme

L'action européenne sur la diversité linguistique a été mise en œuvre par la promulgation de lois spécifiques, le soutien à la recherche dédiée et le développement de l'enseignement des langues modernes, y compris les langues régionales et minoritaires. Depuis les années 1970, le Conseil de l'Europe a exercé une forte influence sur l'enseignement des langues étrangères en Europe, culminant avec la production du Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues (CECR) en 2001, complété en 2018. En 1992, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires a été votée par les ministres du Conseil de l'Europe et ouverte à la ratification par ses États membres. Douze membres du Conseil de l'Europe, dont la France, n'ont pas ratifié ce texte. La loi a été mise en application en 1998.

Depuis 1994, le Conseil européen gère un Centre européen pour les langues vivantes (CELV), basé à Graz (Autriche), qui vise à développer l'enseignement des langues modernes en Europe sur la base de programmes quadriennaux. Candelier (2006) présente deux de ces programmes CELV consacrés au développement de la sensibilisation à la diversité linguistique et au multilinguisme dans l'éducation, Evlang (1997-2000) et Janua Linguarum (2000-2004).

Divers projets de recherche ont étudié les questions de plurilinguisme, de multilinguisme et de contact linguistique en Europe au cours des dernières années. Pour n'en citer que quelques-uns, dans les années 1990, la Fondation européenne pour la science, une grande institution de recherche européenne, a financé un réseau sur le « *Codeswitching* et le contact linguistique », dirigé par Georges Lüdi. Dans leur introduction à un volume de ce réseau, L. Milroy & P. Muysken (1995, pp. 1-2) ont commenté la « configuration contemporaine des études sur le bilinguisme » en Europe et ailleurs, en soulignant au moins trois facteurs : i) La modernisation et la mondialisation ont conduit au développement de langues nationales dans les États émergents aux côtés des langues internationales (ex-coloniales) telles que le français, l'anglais et l'espagnol. ii) Une renaissance linguistique à grande échelle a eu lieu en Europe et ailleurs. iii) Les migrations internationales du Sud global vers le Nord industriel riche ont introduit de nouvelles langues dans cette partie du monde, créant de nouvelles communautés bilingues.

De 2006 à 2011, le projet DYLAN (*Language Dynamics and Management of Diversity*), financé par l'Union européenne, a étudié les pratiques linguistiques réelles, les représentations du multilinguisme et la diversité linguistique en Europe. Il a exploré les interconnexions entre les représentations des acteurs sociaux sur les langues et le multilinguisme, les politiques des divers États européens vis-à-vis du multilinguisme et les pratiques linguistiques réelles en Europe. Trois types de situations ont été explorés : les entreprises du secteur privé, les institutions de l'Union européenne et l'éducation (Berthoud, Lüdi, & Grin 2013). Parmi les nombreux résultats du projet DYLAN, il a été montré que les locuteurs enquêtés s'appuient à la fois sur les langues nationales et les

langues minoritaires de manière très subtile dans leurs interactions verbales.

En 2012-2013, « *Language Rich Europe* », un autre projet de grande envergure financé par la Commission européenne et le British Council, a exploré les usages des langues dans divers domaines, notamment tous les niveaux de l'éducation, les médias et la presse, les services publics et les espaces publics, et les entreprises (Extra & Yagmur (éds.), 2012). Ce projet s'est également concentré sur le multilinguisme sociétal.

2.2. Aspects de la politique linguistique de la République française

L'État français a toujours entretenu une relation particulière avec les langues autres que le français parlées à l'intérieur de ses frontières. L'imposition du français comme langue officielle et nationale a été une préoccupation depuis le XVI^{e} siècle. Cependant, pendant des siècles, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale et la chute de son empire colonial, la France est restée une entité multilingue malgré des efforts explicites et répétés pour promouvoir le français comme langue de la nation. Outre le breton, le basque, l'occitan, etc., et d'autres langues régionales, dans le contexte de son expansion coloniale aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, des créoles à base française se sont développés dans les colonies françaises des Caraïbes et de l'océan Indien, menant à une situation de diglossie entre le français et les créoles d'origine française dans ces colonies (Véronique, 2023).

L'imposition du français à tous les résidents français n'a été pleinement réalisée que durant la première moitié du XX^{e} siècle, mais les langues régionales ont subsisté dans une certaine mesure. La décolonisation dans les années soixante a conduit à une réorganisation des relations politiques, économiques et culturelles entre la France et les États autrefois inclus dans son défunt empire colonial, à travers des institutions comme l'Organisation internationale de la francophonie (Véronique, 2011, 2013). En raison de son histoire coloniale, de sa situation politique actuelle (l'outre-mer français comprenant différentes entités plurilingues) et des migrations internationales venant du Sud global, la France contemporaine doit faire face aux conséquences sociales et linguistiques du multilinguisme.

La France reste encore réticente à adopter une politique trop favorable envers ses langues régionales, malgré la loi Deixonne de 1951 (récemment abrogée en faveur d'une nouvelle législation), qui avait ouvert la voie à l'enseignement des langues régionales dans son système éducatif national. La France n'a pas ratifié la Charte européenne des langues régionales, mais a été amenée à définir une politique linguistique plus libérale en outre-mer, qui est *de facto* et *de jure* plus plurilingue que la France continentale. Bertile (2020) soutient que les langues parlées en outre-mer sont à la fois des langues régionales de la République française et des langues locales dont les statuts sont définis par les règles et réglementations propres à chaque entité concernée.

3. Conceptualiser le plurilinguisme et le multilinguisme : perspectives francophones

De nombreux travaux en sociolinguistique et linguistique appliquée francophones ont été consacrés à l'étude des langues en contact et du *codeswitching* (voir notamment Boyer, 1991 ; Billiez (éds.) 2003). Parmi les questions théoriques soulevées (voir par exemple Gasquet-Cyrus *et al*., 2010), des propositions alternatives à l'idéalisation saussurienne de la langue (langue) et de la parole (*speech*) ont émergé depuis les années 1990 à partir des travaux sur le contact des langues. Ces propositions s'appuient sur l'idée que l'enjeu crucial dans l'étude des langues en contact est de rendre compte de l'utilisation des ressources linguistiques disponibles dans des situations de contact spécifiques. Les propositions théoriques discutées ci-dessous partagent cette intention, mais mettent des accents différents sur la notion de répertoire plurilingue. Les recherches francophones ont abordé les questions de plurilinguisme et de multilinguisme dans des termes assez similaires à ceux qui ont conduit à l'émergence de la notion de *translanguaging* dans la recherche anglophone. Cependant, en raison du développement autonome des travaux francophones et de leur antériorité, la notion de *translanguaging* a peu influencé les recherches francophones sur le plurilinguisme et le multilinguisme.

3.1. Pratiques langagières bilingues

J. Boutet (1994) fut l'une des premières à proposer la notion de « pratique langagière », qui est apparue comme une alternative précoce à la dichotomie saussurienne de langue (langue) et parole (*speech*).

> « […] la notion de pratiques langagières renvoie au fait que toutes les activités langagières sont en interaction permanente avec les situations sociales dans lesquelles elles sont produites […] la notion de pratiques langagières implique qu'elles sont à la fois déterminées par les situations sociales et qu'elles produisent des effets sur celles-ci. » (pp. 61-62).

Dans l'analyse de Boutet, les pratiques langagières constituent une composante importante de la praxis sociale, façonnée par sa nature dynamique. Cette notion a ensuite été appliquée à la recherche sur le bilinguisme sous la forme des « pratiques langagières bilingues ».

3.2. Parole bilingue et interlecte

En 1986, Lüdi & Py ont développé la notion de « parler bilingue » pour rendre compte d'un type de discours où les ressources linguistiques provenant de langues en contact (par exemple, *codeswitching*, emprunts et marqueurs transcodiques) sont utilisées pour produire de nouvelles formes de discours. En 2007, G. Lüdi a étendu la signification de la notion de « parler bilingue », qui a été remplacée par celle de « parler plurilingue » en lien avec le répertoire plurilingue des acteurs sociaux plurilingues (Lüdi, 2007, 2008).

Dans sa critique de la notion de diglossie appliquée à la description linguistique des sociétés créolophones, Prudent (1981) a également développé une vision alternative du mélange et du changement de code, en introduisant la notion d'« interlecte ». Prudent

(2005, p. 362) en donne la définition suivante :

> « L'interlecte […] (est) ce moment défini comme un espace discursif dynamique, qui exhibe l'incidence de nombreux changements et mélanges de code, interférences, accumulations de français et de créole à des points d'énoncés que les "grammaires des langues" n'ont pas la capacité de décrire. »

De Robillard (2013) compare les avantages et les inconvénients de l'interlecte et du discours bilingue.

3.3. Compétence plurilingue et répertoire plurilingue

Dans la lignée de D. Hymes (1984), D. Coste (1991, 1998, 2001) a joué un rôle déterminant dans la promotion de l'investigation des « pratiques plurilingues observables et des représentations observables du plurilinguisme et […] des compétences plurilingues sous-jacentes à ces pratiques et en partie marquées par ces représentations » (Coste, 2001, p. 192). Dans la continuité des travaux sur l'acquisition des troisièmes langues, Coste (2001, pp. 196-197) postule que :

> « […] les langues présentes ne sont ni égales en termes de degré de maîtrise, ni en termes d'ordre et de méthodes d'acquisition, ni en termes de représentations qui peuvent leur être attachées. Mais dans cette configuration complexe de maîtrise, il est légitime de considérer que certaines de ces langues jouent un rôle pivot, de langue de soutien, de langue de référence […] ».

> « […] ni la langue maternelle ni les autres langues apprises ne sont complètement écartées dans l'exercice de la compétence plurilingue, aussi hétérogène soit-elle. Une certaine surveillance épilinguistique est maintenue, ce qui permet d'activer, si nécessaire, les connaissances et savoir-faire spécifiques à une langue concernant l'usage et l'apprentissage d'une autre langue ».

Dans cette perspective, le *codeswitching* ou plutôt les marqueurs transcodiques peuvent être considérés comme des manifestations de la compétence plurilingue. À la suite de Coste, entre autres, Moore & Castellotti (2008, p. 18) définissent la compétence communicative comme :

> « […] la capacité de recourir in situ et en action à un répertoire constitué de ressources plurielles et diversifiées permettant au locuteur de se reconnaître et de s'affirmer en tant qu'acteur social multilingue, capable de gérer déséquilibres et évolutions circonstancielles, selon ses interprétations locales de la situation et de ses intentions. »

3.4. Synthèse

La différence entre les notions discutées ci-dessus réside principalement dans le contexte dont elles sont issues et dans leur portée. L'interlecte a principalement été proposé pour rendre compte de la relation entre un créole et sa langue lexificatrice.

Quant aux notions de « discours bilingue ou plurilingue » et de « pratiques langagières bilingues », elles tentent avant tout d'expliquer la pragmatique du discours bilingue tel qu'instancié dans des contextes sociaux, ainsi que la relation entre les représentations bilingues et le discours bilingue.

4. Didactique du plurilinguisme : perspectives francophones

L'article de Coste, Moore & Zarate (1997) est probablement le texte fondateur qui a favorisé l'émergence du plurilinguisme dans l'enseignement des langues dans les systèmes scolaires français et européens. Coste (2001, 2003), Castellotti (2001a et b) et Moore (2003) ont tous mis en évidence les lignes directrices et les changements introduits par cet article, qui ont conduit à l'émergence de la didactique plurilingue :

· i) Les approches plurielles en enseignement des langues visent à développer une compétence plurilingue, à distinguer de l'enseignement des compétences monolingues dans une gamme de langues étrangères.

· ii) La distinction entre langue maternelle et langue étrangère doit être repensée.

· iii) L'acquisition d'une troisième ou quatrième langue implique des mécanismes différents de ceux mobilisés dans le processus d'acquisition d'une deuxième langue.

Du point de vue de la méthodologie en classe, les approches plurielles favorisent les « alternances » de code et les « passerelles » interlinguistiques (voir entre autres Castellotti & Moore, 2005 ; Prudent, Tupin, & Wharton (éds) 2005). Ces approches prônent des méthodes plurilingues, notamment dans la pratique de l'apprentissage intégré des langues et des contenus (*Content and Language Integrated Learning* – CLIL). Les dispositifs d'enseignement plurilingue suivent au moins deux principes : i) développer des compétences plurilingues chez les apprenants ; ii) promouvoir une approche holistique de leurs répertoires linguistiques. La recherche francophone sur l'éducation plurilingue (voir entre autres Candelier, 2003 ; Gajo, 2001 ; Moore, 2003) a souligné le rôle des représentations linguistiques et de la conscience linguistique dans l'utilisation de deux langues ou plus en classe (comme c'est le cas en Andorre et en Vallée d'Aoste, par exemple).

Dans son analyse du développement de la notion de compétence plurilingue, Moore (2019, p. 45) postule que la proposition de Coste, Moore & Zarate a provoqué une révolution copernicienne dans l'enseignement plurilingue en Europe, redéfinissant les objectifs de l'enseignement des langues et réintégrant les considérations sociales et l'apprenant en tant que personne, dans la théorie de l'acquisition des langues. Moore (2019) souligne les convergences entre les travaux français sur la compétence plurilingue et ceux sur le *translanguaging* dans le monde anglophone, en raison de leur rejet commun de l'« idéal monolingue » et de la norme du locuteur natif comme norme sociale reçue.

Dans Zarate, Lévy & Kramsch (éds.) (2011, p. 414), la didactique du plurilinguisme est

définie comme suit : « La didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme est un moyen d'enseigner non seulement une langue étrangère à ceux qui ne la parlent pas, mais de diversifier et de relativiser des notions traditionnelles telles que L1 et L2, locuteur natif et non natif, individus monolingues, bilingues et plurilingues, langues et cultures nationales, langue universelle, langue standard, langue parlée et écrite, en tant que constructions sociales et historiques. Afin d'enseigner toute langue standard, la didactique du plurilinguisme doit situer cette langue dans sa pluralité historique et en relation avec les politiques de sa diffusion au fil des siècles. »

Candelier & Castellotti (2013) soulignent également la difficulté de fournir une définition simple de la didactique du plurilinguisme. Ils insistent sur le fait que l'enjeu pertinent n'est pas le nombre de langues enseignées dans une salle de classe donnée, mais plutôt la manière dont les langues enseignées interagissent dans la classe. En raison de la nécessité d'adapter l'enseignement du plurilinguisme à une diversité de contextes sociaux et de besoins linguistiques, Candelier & Castellotti (2013, p. 208) mettent en avant la pluralité des objectifs éducatifs et linguistiques dans l'enseignement plurilingue. Ils affirment qu'il ne peut exister d'autre type de didactique des langues étrangères que la didactique du plurilinguisme (Candelier & Castellotti, 2013, p. 212).

5. J. MacSwan sur le *codeswitching* et le bilinguisme : un résumé

Suivant Grosjean (1982), J. MacSwan adopte une perspective holistique sur l'acquisition et l'utilisation de plusieurs langues et affirme que le bilinguisme et le *translanguaging* doivent être légitimés. Il examine l'usage du multilinguisme dans divers contextes sociaux et soutient que le *translanguaging* peut s'avérer être un concept pédagogique utile dans les classes de langues étrangères. En fait, MacSwan (2020) plaide pour que le *codeswitching* soit autorisé en classe, conformément à la Nouvelle Approche Concurrente de Jacobson (1981) (Cenoz & Gorter, 2021 ; Jacobson, 1981 ; MacSwan & Faltis (éds), 2020).

En tant que linguiste génératif, J. MacSwan développe une approche minimaliste de l'étude du *codeswitching* en termes de grammaire interne (*i-grammar*) (MacSwan, 1999). Bien que MacSwan reconnaisse les travaux de recherche sur le *codeswitching* en tant qu'usage ou performance linguistique décrivant la sociolinguistique et la pragmatique du *codeswitching* en contexte, il s'intéresse principalement aux questions descriptives et théoriques de l'analyse du *codeswitching* en tant que structure ou compétence linguistique. En tant que minimaliste, J. MacSwan soutient que la grammaire du *codeswitching* ne doit pas être confondue avec le répertoire linguistique du locuteur bilingue. Il défend une approche « sans contrainte » de l'analyse du *codeswitching*, impliquant que la grammaticalité des séquences en *codeswitching* ne résulte pas de l'application de règles spécifiques comme le principe d'équivalence (Poplack, 1980), mais de « principes grammaticalement motivés de manière indépendante », comme c'est le cas, par exemple, des contraintes sur la forme phonétique des séquences en *codeswitching* (MacSwan, 2020).

J. MacSwan (2017) soutient qu'une « perspective multilingue sur le *translanguaging* »,

incluant le *codeswitching*, constitue une contribution positive à l'éducation des bilingues minoritaires et racialisés. C'est précisément le principal sujet de débat entre J. MacSwan & Otheguy *et al*. (2015) entre autres. Bien que J. MacSwan ait salué les premiers travaux de O. García & Li Wei (2014) sur le *translanguaging*, il se montre plus critique envers les versions ultérieures influencées par la « pensée abyssale ». En termes d'idéologie linguistique, MacSwan critique les idéologies linguistiques non fondées et le mauvais usage du déconstructivisme (MacSwan & Rolstad, 2024). Curieusement, en raison de sa persuasion linguistique, J. MacSwan est amené à ignorer *de jure* la question souvent soulevée des « langues nommées » (Pennycock, 2006). Ce débat sera discuté dans la section 6.

6. *Languaging* et *translanguaging* : une perspective anglophone sur les langues en contact

Le « *languaging* » d'abord, puis le « *translanguaging* », sont des notions qui ont émergé dans la littérature anglophone principalement dans le contexte des recherches sur l'acquisition des langues secondes (Swain, 2006) et de l'enseignement multilingue, en particulier au Pays de Galles (Baker, 2003). De manière similaire à l'utilisation des « pratiques langagières » dans la littérature francophone, les notions de *languaging* et de *translanguaging* dans les recherches anglophones impliquent à la fois des questions idéologiques (comme le débat permanent sur les langues nommées et les théories du langage) et des descriptions du contact linguistique. Il est hors du cadre de cette contribution de passer en revue toutes les questions soulevées par le recours au *languaging* et au *translanguaging* (mais voir entre autres Makoni, 2012 ; Cenoz & Gorter, 2021). Cet article se limitera aux aspects du conflit entre MacSwan (2017, 2024) et Otheguy, García & Reid (2015).

6.1. Languaging et *translanguaging*

García & Li Wei (2014) retracent l'origine du « *languaging* » à Becker (1988, 1991) et à Maturana & Varela (1998) et le définissent comme la capacité (c'est-à-dire les pratiques et actions sociales) mobilisée par l'agence des acteurs sociaux dans des situations langagières spécifiques. À la suite du « tournant multilingue » (May, 2013), García et Li Wei promeuvent la notion de *translanguaging* qui, selon eux, « va au-delà de la notion de multicompétence des locuteurs bilingues » (García & Li Wei, 2014, p. 22). Selon ces auteurs (García & Li Wei, 2018), le *translanguaging* est lié au concept de « plurilinguisme », tel que défini par le Conseil de l'Europe, mais « tandis que le plurilinguisme met l'accent sur l'usage varié des langues nommées des États-nations, le *translanguaging* propose une vision désagrégée du langage comme les caractéristiques qui permettent de créer du sens et qui sont utilisées par les êtres humains. Ces caractéristiques, bien sûr, sont parfois regroupées dans ce que nous connaissons comme des langues nommées, mais elles tombent parfois en dehors de la définition construite d'une langue nommée unique ». Piccardo (2019) s'oppose à cette vision restrictive du plurilinguisme.

García & Li Wei soutiennent que « le *translanguaging* est une pratique discursive

multiple dans laquelle les bilingues s'engagent pour donner du sens à leurs mondes bilingues » (García & Li Wei, 2014, p. 22). Ainsi, selon eux, le *translanguaging* diffère du *codeswitching*. Il devrait être perçu comme « la norme discursive dans les familles et communautés bilingues » (García & Li Wei, 2014, p. 23).

6.2. Translanguaging et bilingues racialisés

García *et al*. (2021) approfondissent leur analyse du *translanguaging* à travers une étude de l'éducation linguistique pour les bilingues racialisés. Adoptant la notion de « pensée abyssale » de De Sousa Santos (2007) comme un mode de rejet de l'autre monde par la société nordique et aisée, ils posent que travailler dans une perspective de *translanguaging* en éducation surmonte les défauts, limites et préjudices de cette pensée abyssale, c'est-à-dire transformer les bilingues racialisés en entités non visibles. García *et al*. (2021) soulignent les principales différences entre leur conception et à la fois la notion européenne de plurilinguisme et celle de *codeswitching* telle que définie par MacSwan. García *et al*. (2021) reprochent à ces auteurs et notions d'ignorer les pratiques langagières réelles des bilingues.

6.3. Aspects d'une controverse épistémologique

Otheguy, García & Reid (2019) opposent une approche de *translanguaging* qui soutient que les pratiques langagières des bilingues sont unitaires et ne correspondent pas aux frontières établies par deux ou plusieurs langues socialement nommées, à la « théorie de la correspondance duale » de deux langues coexistant dans l'esprit bilingue, telle que représentée par exemple par J. MacSwan. Otheguy, García & Reid (2019) remettent en question l'existence des langues. Le point ultime de cette position se trouve dans les travaux de Pennycock (2006), entre autres, qui préfère se concentrer sur le paysage linguistique ou les assemblages sémiotiques plutôt que sur les « langues nommées » (Pennycook, 2017). Otheguy, García & Reid (2019) contestent MacSwan (2017) à la fois sur des bases empiriques — affirmant que certains usages des locuteurs bilingues Latinx que son modèle considérerait comme illicites sont en fait licites — et sur des bases théoriques, indiquant que la référence à la grammaire générative et à l'*i-language* n'empêche pas la référence à deux grammaires distinctes dans la cognition des locuteurs bilingues.

Selon MacSwan & Rolstad (2021, p. 7), les premiers travaux de García sur le *translanguaging*, fondés sur des données empiriques, se sont transformés dans leurs versions ultérieures en une théorie idéologique non fondée, principalement sous l'influence de la critique de Pennycock des « langues nommées » comme inventions coloniales. MacSwan & Rolstad (2021) soutiennent que Otheguy *et al*. ont modifié leur analyse du *translanguaging* sous l'influence du déconstructivisme de Pennycock. Contre une approche déconstructiviste du *translanguaging*, MacSwan & Rolstad (2021, p. 7) font référence aux travaux européens sur le plurilinguisme et prônent le recours à cette notion et au *plurilanguaging*. En réponse à MacSwan & Rolstad (2021), Pennycock (2024) appelle à un engagement critique dans la discussion des théories critiques. Il questionne la capacité des épistémologies modernistes, comme celle défendue par

MacSwan, à comprendre les multilinguismes dans le Sud global.

7. Discussion

Malgré une insatisfaction envers la dichotomie saussurienne de langue et parole, et son remplacement par des notions telles que les pratiques langagières ou les pratiques bilingues, les travaux francophones sur le multilinguisme et le plurilinguisme ont accordé peu de place aux fondements épistémologiques et idéologiques de leurs positions. Cette différence avec les recherches anglophones peut en partie s'expliquer par le fait que la linguistique appliquée critique, telle que développée par Pennycook (2001), n'a exercé aucune influence directe dans le monde francophone. Une critique de l'approche du multilinguisme du Nord global n'a pas prévalu dans les recherches européennes et francophones sur la didactique du plurilinguisme.

Dans la littérature francophone, les discussions épistémologiques portant sur la théorie linguistique sont restées à la périphérie du champ des études sur le multilinguisme et le plurilinguisme. Pour cette raison même, l'essentiel des recherches sur le *translanguaging* n'a pas exercé d'influence significative sur la didactique du plurilinguisme en France et en Europe. À la place, une grande attention a été portée aux représentations linguistiques des locuteurs plurilingues dans les recherches francophones. Cependant, le plurilinguisme, tel qu'il est promu en Europe, a été critiqué par les partisans du *translanguaging* en raison de son biais idéologique envers les langues nommées.

Bien que le plurilinguisme soit adopté comme un objectif souhaitable dans l'éducation linguistique en Europe et en France, beaucoup reste à faire pour atteindre cet objectif, au moins dans le système éducatif national français. Outre les questions de programmes et de formation des enseignants, d'autres interrogations subsistent. Compte tenu de la diversité linguistique de la France, en particulier en outre-mer, une véritable organisation scolaire plurilingue reste encore à mettre en œuvre. Des décisions doivent encore être prises concernant l'enseignement des langues régionales en outre-mer (Véronique, 2020). Par ailleurs, comme de nombreuses anciennes puissances coloniales, la République française doit redéfinir sa politique vis-à-vis de l'enseignement de la langue française dans les contextes postcoloniaux. Bien que peu de références aient été faites au *translanguaging* et au débat qu'il a suscité dans le monde anglophone, les recherches francophones ont encore besoin de développer davantage les travaux sur le plurilinguisme et le multilinguisme.

Références

Becker, A. L. (1988). Language in particular: A lecture. In D. Tannen (Ed.), *Linguistics in context* (pp. 17-35). Norwood, NJ., Ablex.

Becker, A. L. (1991). Language and Languaging. *Language & Communication, 11,* 1/2, 33-35.

Baker, C. (2003). Biliteracy and transliteracy inWales: Language planning and the Welsh national curriculum. In N. Hornberger (ed.), *Continua of Biliteracy*, (pp. 71-90). Clevedon, UK, Multilingual Matters.

Berthoud, A., Lüdi, G., & Grin, F. (2013). *Exploring the Dynamics of Multilingualism.* Amsterdam, J. Benjamins.

Bertile, V. (2020). Les langues d'outremer des langues de France ? Approche juridique. *Glottopol, 34*, 118-131.

Billiez, J. (Éd.) (2003). *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions.* Paris, L'Harmattan.

Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Berne, Peter Lang.

Boyer, H., 1991. *Langues en conflit : études sociolinguistiques.* Paris, L'Harmattan.

Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne.* De Boeck, Bruxelles.

Candelier, M. (2006). Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français. *Synergie Monde*, *1*, 67-76.

Candelier, M. & Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). In J. Simonin & S. Wharton (Éds.). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 179-221). Lyon, ENS Éditions.

Castellotti, V. (2001a). Vers une didactique du plurilinguisme. In M. Marquillo Laruy (Éd.). 2001. *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère*) (pp. 167-172). Poitiers, Les Cahiers FORELL, Université de Poitiers.

Castellotti, V. (2001b). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In V. Castellotti, V. (Éd.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (pp. 9-37). Rouen, Publications de l'U. de Rouen.

Castellotti, V. (2005). Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel, D. Véronique (Éds.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 107-132). Paris, PUF.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessmen*t. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg, Council of Europe.

Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical Translanguaging.* Cambridge, Cambridge University Press.

Coste, D. (1991). Diversifier, certes… In D. Coste & J. Hébrard (Éds.). Vers le plurilinguisme. École et politique linguistique. *Le français dans le Monde/ Recherches et Applications*, pp. 170-176.

Coste, D. (1998). Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire. In J. Billiez (Éd.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme* (pp. 259-269). Grenoble, CDL-LIDILEM.

Coste, D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues In V. Castellotti (éd.). *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations* (pp. 191-202). Rouen, Publications de l'U. de Rouen.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe

De Robillard, D. (2013). Interlecte. Un outil ou un point de vue autre sur « la » linguistique et les langues. In J. Simonin & S. Wharton (Éds.). *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 179-221). Lyon, ENS Éditions.

de Sousa Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, *30*, 1, 45–89. http://www.jstor.org/stable/40241677

Destin, I. & G. D. Véronique. (2018). Questions de politique éducative en Afrique subsaharienne. L'exemple de la formation des maîtres à l'approche par compétences au Burkina Faso. In B. Maurer & L. Puren (Éds.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne. Regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes* (pp. 205-223), Bruxelles, P.I.E Peter Lang.

Extra, G., Yagmur, K. (2012). *Language Rich Europe. Trends in policies and practices for multilingualism in Europe.* Cambridge, Cambridge University, Press.

Featherstone, M. (1986). French social theory: an introduction. *Theory, Culture & Society*, *3*, 3, 1-6.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York, Palgrave Macmillan.

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Li, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. Critical Inquiry in Language Studies, 18(3), 203–228. https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957

Gasquet-Cyrus, M., Giacomi, A., Touchard, Y., Véronique, D. (Éds.). (2010). *Pour la*

(socio)linguistique. Paris, L'Harmattan.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe.* Paris, Didier.

Grosjean, Fr. (1982). *Life with two languages. An introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication.* Paris, CREDIF-Hatier.

Jacobson, R. (1981). The implementation of a bilingual instructional model: The new concurrent approach. In R. V. Padilla (Ed.), *Ethnoperspectves in bilingual research, vol. 3: Bilingual education technology* (pp. 14-29). Ypsilanti MI: Eastern Michigan University.

Lüdi, G, Py, B. (1986). *Être bilingue.* Berne, Peter Lang.

Lüdi, G. (2007). Le « parler plurilingue » : une catégorie étique ou émique ? In L. Gajo, B. Curdy, & M. E. Molina (Éds.). *Langues en contexte et en contact. Hommage à Cecilia Serra. Cahiers de l'ILSL 23* (pp. 55-63). Lausanne, Université de Lausanne.

Lüdi, G. (2008). Objectif : des compétences plurilingues mobilisables comme ressources pour gérer des situations de communication plurielles. In D. Moore & V. Castellotti (Éds). *La compétence plurilingue : regards francophones* (pp. 207-219). Bern, Peter Lang.

MacSwan, J. (1999). *A minimalist approach to intrasentential codeswitching.* New-York, Garland Press.

MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. American Educational Research Journal, *54*(1), 167–201. https://doi.org/10.3102/0002831216683935

MacSwan, J. (2020). Sociolinguistic and linguistic foundations of codeswitching research. In J. MacSwan & C. J. Faltis (Eds.), *Codeswitching in the Classroom. Critical perspectives on Teaching, Learning, Policy and Ideology* (pp. 3-38). New-York and London, Routledge.

MacSwan, J. (Ed.) (2022). *Multilingual Perspectives on Translanguaging.* Bristol, Multilingual Matters.

MacSwan, J. (2023). Plurilingualism, Translanguaging, and Linguistic Social Justice. *Plenary at Plurensa 2023*, Montpellier.

MacSwan, J., Faltis, C. J. (Eds.) (2020). *Codeswitching in the classroom. Critical perspectives on Teaching, Learning, Policy, and Ideology.* New-York and London, Routledge.

MacSwan, J., & Rolstad, K. (2024). (Un)grounded language ideologies: A brief history of translanguaging theory. *International Journal of Bilingualism*, *28*(4), 719–743.

https://doi.org/10.1177/13670069241236703

Makoni, S.B. (2012). A critique of language, languaging and supervernacular, *Muitas Vozes, 1,* 2, 189-199.

Marshall, S., Moore, D. (2016). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*. DOI: 10.1080/14790718.2016.1253699

Maturana, H. R., Varela F.J. (1998). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston, Shambhala.

May, S. (2013). *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education.* New-York and London, Routledge.

Milroy, L., Muysken, P. (eds). (1995). *One speaker, two languages.* Cambridge, C.U.P, 365 p.

Milroy, L., Muysken, P. (1995). Introduction : Code-switching and bilingual research. In L. Milroy, P. Muysken (Eds). *One speaker, two languages (*pp. 1-14). Cambridge, Cambridge University Press.

Moore, D. & Castellotti, V. (2008). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle : perspective de la recherche francophone. In D. Moore & V. Castellotti (Éds.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (pp. 11-24). Bern, Peter Lang.

Moore, D. (2003). *Plurilinguisme et École. Représentations et dynamiques des langues.* Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, Grenoble 3.

Moore, D. (2019). Conversations autour du plurilinguisme : théorisation du pluriel et pouvoir des langues. *Cahiers de L'ILOB,10,* 43-64.

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014

Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2018). A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. Applied Linguistics Review, 10(4), 625–651. https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0020

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: a critical introduction.* Mahwah, London, Laweence Erlbaum.

Pennycook, A. (2006). Postmodernism and language policy. In T. Ricento (Ed.), An introduction to language policy: Theory and method (pp. 60–76). Blackwell.

Pennycook, A. (2017). Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal*

of Multilingualism, 14:3, 269-282, DOI : 10.1080/14790718.2017.1315810

Pennycook, A. (2024). Language, deconstructivism, and the Guggenheim Bilbao Museoa. *Critical Inquiry in Language Studies*, DOI: 10.1080/15427587.2024.2400095

Piccardo, E. 2019. "We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept. *Cahiers de L'ILOB,10,* 183-204.

Poplack, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish. y termino en español: Towards a typology of code-switching. *Linguistics, 18*, 581–618. https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581

Prudent, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages 61*, 13-38.

Prudent, L.-F. (2005). Interlecte et pédagogie de la variation en pays créoles. In L.-F. Prudent, F. Tupin, S. Wharton (Éds.). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 359-378). Bern, Peter Lang.

Prudent, L. -F., Tupin, F., Wharton, S. (Éds.) (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles.* Bern, Peter Lang

Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language profi- ciency. In H. Byrne (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London : Continuum.

Vacca, A. (2010). A comparative approach between the Council of Europe Treaties and the European Union Framework in the legal protection of minority languages. *Revista de Llengua i Dret*, *53*, 111–136.

Véronique, G. D. (2011). Institutionalizing a transnational linguistic entity: sociolinguistic realities and language Policy. In: G. Zarate, D. Lévy, Cl. Kramsch (Eds.). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (pp. 325-329). Paris, Éditions des Archives contemporaines.

Véronique, G. D. (2013). Organisation internationale de la Francophonie. In C. Chapelle (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics.* London, Wiley & Blackwell

Véronique, G. D. (2020). Les langues créoles dans la République française : entre démarcation et revendication. In M. Banegas Soarin, J. Siblle (Eds.). *Entre francisation et démarcation. Usages hérités et usages renaissantistes des langues régionales de France* (pp. 201-223). *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique, 13.*

Véronique, G. D. (2021). Building grammar in the early stages of development of French Creoles: Insights from Second Language Acquisition. In E. O. Aboh, C. Vigouroux (Eds.) *Variation rolls the dice. A world-wide collage in honour of Salikoko S. Mufwene* (pp. 211-242) Amsterdam, John Benjamins.

Véronique, G. D. (2023). Langue française et créolisation. *Pouvoirs*, *186*, 69-77.Weinreich U. (1953). *Languages in contact.* New York, Linguistic Circle of New YorkZarate, G., Lévy, D., & C. Kramsch (Eds.) (2011). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, p. 325-329, Paris, Editions des Archives Contemporaines.