
Table des matières /
Contents

*Translanguaging : opportunités et défis dans un
monde globalisé*

*Translanguaging: Opportunities and challenges in a
global world*

RÉDACTEURS / EDITORS:
NIKOLAY SLAVKOV AND/ET JÉRÉMIE SÉROR

Introduction iv

Séances plénières / Plenary sessions

GUILLAUME GENTIL 3 *Translanguaging and multilingual
academic literacies: How do we translate
these into French?
Pour en faire quoi ? (et pourquoi s'en
faire ?)*

DANIÈLE MOORE 43 *Conversations autour du plurilinguisme :
théorisation du pluriel et pouvoir des
langues*

Recherches et pratiques / Research and practices

NOELLA CHARBON-
NEAU AND MICHIKO
WEINMANN 67 *Enabling translanguaging in the French
language classroom: Bridging the gap
between multilingual perspectives and
multilingual practice*

GAIL CORMIER 87 *Translanguaging and linguistic
landscapes: A study of Manitoban
schoolscapes*

CAROLE FLEURET ET NATHALIE AUGER	107 <i>Translanguaging</i> , recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d’Ottawa (Canada) et de Montpellier (France): opportunités et défis pour la classe
INA ALEXANDRA MACHURA	137 Translanguaging for cognitive relief in FL academic writing
CEDRIC JOSEPH OLIVA, CLORINDA DONATO AND/ET FRANCESCA RICCIARDELLI	157 Translation and translanguaging pedagogies in intercomprehension and multilingual teaching / Pédagogies de traduction et de translanguaging dans le contexte de l’intercompréhension et de l’enseignement plurilingue
ENRICA PICCARDO	183 “We are all (potential) plurilinguals”: Plurilingualism as an overarching, holistic concept
CHRISTINA REISSNER ET PHILIPP SCHWENDER	205 <i>Translanguaging</i> et intercompréhension — deux approches à la diversité linguistique ?
LENA SCHWARZL AND EVA VETTER	229 Translanguaging and plurilingual texts as a resource in superdiverse classrooms
BARBARA SPINELLI	249 Bridging teaching, learning, and assessment processes through a reflective method: Implications for plurilingual learning environments
JOSÉE-ANNA TANNER AND NINA DORÉ	273 Translanguaging and the No Voice policy in L2 sign language contexts
JOËL THIBEAULT ET CLAUDE QUEVILLON LACASSE	291 Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue

Remerciements :

Nous remercions le Commissariat aux langues officielles, Patrimoine Canada et le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour leur aide financière à la publication de ce numéro.

Acknowledgements:

We would like to thank the Office of the Commissioner of Official Languages, Heritage Canada, and the Social Sciences and Humanities Council of Canada for their financial support in the publication of this issue.



Canadian
Heritage

Patrimoine
canadien



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada

Séances plénières / Plenary sessions

Guillaume Gentil

Danièle Moore

Translanguaging and multilingual academic literacies:

How do we translate these into French?
Pour en faire quoi ? (et pourquoi s'en faire ?)

Guillaume Gentil

guillaume.gentil@carleton.ca

CARLETON UNIVERSITY

Abstract

Translanguaging has become an inescapable notion in the anglophone literature on multilingual education. Questions thus arise as to whether and how it should be imported into francophone educational discourse, which has developed parallel vocabularies and orientations. The stakes are not only terminological — how to import a notion with ill-defined contours from one discursive universe to another — but pedagogical and political: what value could be added by the notion of translanguaging, either translated or borrowed as is, not only in addressing the needs of plurilingual writers who, like francophone educators, must reconceptualize English disciplinary discourses in another language, but also in creating more equitable conditions for the circulation of ideas across linguistic and national lines? To tackle these questions, this paper draws on two sources of insight: strategies for cross-lingual mediation developed in translation and terminology studies, and lessons from the import of literacy into francophone discourse in the 1990s and 2000s. Existing uses and translations of translanguaging are then reviewed, and new translation equivalents proposed to render and clarify the multiple meanings of translanguaging and operationalize the notion in French. In keeping with a translanguaging approach, the paper translanguages about translanguaging, deepening our understanding of it through more than one linguistic lens.

Key words: translanguaging, translation and writing pedagogy, multilingual terminology, multilingual academic literacies, crosslingual reading and composing, international circulation of ideas

Résumé

Translanguaging est devenu une notion incontournable de la littérature anglophone sur l'éducation multilingue. La question se pose donc de savoir dans quelle mesure et comment l'importer dans le discours éducatif francophone, lequel a développé des vocabulaires et des orientations

parallèles. L'enjeu n'est pas seulement terminologique — comment importer une notion aux contours plus ou moins bien définies d'un univers discursif à un autre — mais aussi pédagogique et politique : quelle valeur ajoutée cette notion, traduite ou empruntée telle quelle, pourrait-elle apporter, non seulement pour répondre aux besoins des scripteurs plurilingues qui, comme les éducateurs francophones, doivent reconceptualiser les discours disciplinaires anglais dans une autre langue, mais aussi pour créer des conditions plus équitables de la circulation des idées par-delà les frontières linguistiques et nationales ? Pour répondre à ces questions, cet article puise son inspiration de deux sources : les stratégies de médiation interlinguistique élaborées en traductologie et en terminologie, et les leçons tirées de l'importation de literacy en français dans les années 1990 et 2000. Les utilisations et les traductions existantes de translanguaging sont ensuite examinées, et de nouveaux équivalents proposés, selon les multiples acceptions du terme, pour rendre la notion opératoire en français tout en la clarifiant. Dans la logique d'une démarche translangagière, ce texte translangage sur le translangage afin de mieux le comprendre à travers un prisme plurilingue.

Mots-clés : orientation translangagière, traduction et didactique de l'écrit, terminologie multilingue, littératies universitaires plurilingues, alternance des langues en lecture et en écriture, circulation internationale des idées

Problématique — At issue

- (1) One of the main difficulties of translanguaging is conceptual and terminological ... The difficulty of using the same term for different phenomena is related to the attractiveness of the term ... (Cenoz & Gorter, 2017, p. 309)
- (2) Il y a plus de termes exacts en anglais qu'en français ... Juste le terme « gender studies. » On dirait qu'en anglais ça veut dire quelque chose, mais en français, « études sur les genres, » c'est comme ... tu sais le concept n'est pas autant connu. Je trouve qu'en anglais, il y a plus de termes qui vont exprimer précisément une idée. (Excerpt from an interview with Katia, a French-speaking doctoral student from Québec, June 30, 2000)
- (3) Translanguaging as a pedagogical practice not only promotes a deeper understanding of content, but also develops the weaker language in relationship with the one that is more dominant. (Wei & García, 2017, p. 229)

Since its unassuming introduction from Welsh in the early 2000s (Lewis, Jones, & Baker, 2012), *translanguaging* has become an inescapable concept in the English literature on bi- and multilingual education. Such fast-paced ascent can be seen in library databases (259 records in the *Linguistics and Language Behavior Abstracts* database since 2010 on August 15, 2018, more than half of which since 2016) and the central place it occupies in the third edition of the *Encyclopedia of Language and Education* (Cenoz, Gorter, & May, 2017).

In the beginning, the term was restricted to an innovative language allocation strategy in Welsh bilingual programs, alternating input and output in two languages across lessons to promote content learning and literacy development in and across two languages (Baker, 2003). As it became popular, translanguaging has gained a constellation of new meanings, referring, among other things, to instructional strategies, language practices, and theoretical orientations in bilingual education, which has led to some difficulty in pinpointing exactly what it may mean, for whom, and in what context. As Cenoz and Gorter astutely remark in the first opening quote, the very fluidity of the term translanguaging itself has contributed to both its attractiveness and its fuzziness.

In contrast, to my knowledge, translanguaging has not made major inroads into the Francophone literature on bi- or plurilingualism and language learning in multilingual¹ contexts, which has developed both in relation and in parallel to its Anglophone counterpart. In introducing a special issue of the *International Journal of Multilingualism* on “French voices on plurilingualism and pluriculturalism,” Moore and Gajo (2009) offer an overview in English for English audiences of key constructs and lines of thinking that have been developed in (mostly European) Francophone scholarship. Chief among these is the concept of plurilingual and pluricultural competence (*compétence plurilingue et pluriculturelle*), which, not unlike translanguaging, has been construed as signalling an ideological shift in bilingualism and language education away from monolingualist perspectives and toward more open, flexible, holistic, dynamic, and socially situated conceptions of language learning and language teaching in contexts of language contact and linguistic diversity (Castellotti & Moore, 2015).

Some translanguaging scholars have questioned the common view that named languages such as English and French constitute autonomous language

¹Distinctions have been made between *multilingue et plurilingue* in French, and *multilingual* and *plurilingual* in English. In this text, I distinguish between *multi-* and *pluri-* first on etymological grounds, with *multi-* referring to “many” and *pluri-* to “several.” Arguably, the distinction between “many” and “several” is not always clear or relevant, and so *multi-* and *pluri-* can sometimes be used interchangeably. However, to me these prefixes also seem to evoke difference discourses on linguistic diversity. I thus use *plurilingue/plurilingual* when I refer specifically to the concept of plurilingual and pluricultural competence or when I want to evoke, more loosely, European and Francophone discourses on plurilingualism, which I see as advocating linguistic pluralism, that is, competence in and the use of several languages by institutions and individuals. I use *multilingue/multilingual* when referring to an undefined and potentially unlimited number of languages (as seems to be the case in some Anglophone discourses on linguistic diversity) or, as in some versions of translanguaging, when languages cannot be separated and thus it does not make sense to count them.

systems in individual minds, arguing instead that they constitute “one linguistic repertoire with features that have been socially constructed as belonging to separate languages” (García & Wei, 2014, p. 2; see also Otheguy, García, & Reid, 2015). The effect of the social construction of language as languages on bilinguals’ mental representations and cognitive processing is a fascinating yet largely unresolved question (but see MacSwan, 2017; Pavlenko, 2005). Without entering into this complex issue, and acknowledging the detrimental effects that insisting on monolingual norms can have on multilinguals in school and society, one should not lose sight of some of the more positive aspects of languages being constructed as separate systems. To use M.A.K. Halliday’s (1978) apt metaphor, a linguistic system such as the English language represents a “shared meaning potential” comprising all of what its users can mean (p. 1). Different linguistic systems or traditions like English and French bring with them their own sets of resources for meaning-making, reflecting their histories and the environments in which they evolved and privileging certain ways of attending to the world and one’s experience in it. Indeed, one belief underlying translanguaging as an approach to bilingual education, in the original sense of alternating languages for teaching and learning, is that making sense of a subject matter through two (or more) languages helps to gain deeper, novel understandings of it (Lewis et al., 2012).

A similar argument about the value of language alternation, which supposes some degree of language separation, could be extended from bilingual education to multilingual scholarship. The point of shuttling between academic discourses, understood as having come into being through different linguistic traditions, is that different languages may afford unique concepts, metaphors, ways of thinking and noticing, and thus bring complementary contributions to the construction of knowledge. Translanguaging is a case in point. The coinage appears to have opened new lines of inquiry in English scholarship. What affordances could it bring to French scholars and language educators? Should it be borrowed as is, as is commonly done in the few occurrences I have found in the French-medium literature, and as the organizers of the CCERBAL 2018 conference have done? Should we look for equivalent notions that have been expressed through different means, evoking different discourses, images or metaphors, in French? Or should we draw on French linguistic resources to propose a neologism with similar meanings?

Enjeu pédagogique — Pedagogical challenge

At the root of these questions lies not only a theoretical or terminological problem, but also a pedagogical and political one. My interest in the concept of translanguaging originates in my research on the academic biliteracy practices of Francophone students and scholars, who appeared to be struggling to

tackle in French notions and arguments they have encountered in the English-medium literature of their field of study when these notions and arguments have not been named, framed, or conceptualized in similar ways in francophone discourses (Gentil, 2005). Such struggles were particularly salient in the case of Katia, a francophone doctoral student at an English-speaking university in Quebec, who had to write a literature review on gender studies in French. The task was challenging, not only because the literature she was drawing on was almost exclusively in English, but also because the concept she was writing about — gender — did not have well-established equivalents in French (on this, see Raus, 2013). She rightly intuits in the second opening vignette that, while “gender studies” evokes a well-known field of study in English, the ontological status of “*études du genre*” in the Francophone world is not as clear. That was particularly true at the time she was writing, in the early 2000s, even though gender studies owe much to the writings of Simone de Beauvoir and other French feminist thinkers (Parini, 2010).

Katia’s pains resonated with my own experience, as a francophone doctoral student of second language education struggling to write bilingually about academic biliteracy, at a time when the very concept of *literacy*, let alone *biliteracy*, was foreign to French vocabulary. I also came to realize that plurilingual university writers were ill-prepared for writing in one language from sources in another and mediating between discourse communities using different languages, in large part because writing instruction was compartmentalized along language lines (L1 or L2, English or French) and sequestered from translation training. It is in this context that my discovery of translanguaging, in Baker (2001, 2003), was epiphanic: not only did the term capture the alternation of languages in reception and production that I was trying to describe; it also suggested a pedagogical avenue for preparing plurilingual writers for this type of linguistic juggling. It went against the sacrosanct principle of language separation in French immersion. If such language alternation strategies had been used in the Welsh bilingual education context, could they also be considered in the Canadian and French contexts I was familiar with? Had they been tried in Francophone settings? How had they been named, or how could they be named?

My encounter with an English word, translanguaging, and my attempt to work with it through English and in French — in essence, to translanguage about translanguaging — illustrates how the circulation of ideas across linguistic and national lines can generate new lines of thought. Of particular interest are these questions: what are the pedagogical affordances of translanguaging as a concept for thinking about plurilingual writers’ language needs and ways to better address them? How could these affordances be best rendered in French and exploited in French-speaking contexts?

Enjeu politique — Political ramifications

Questions about terminological equivalents may appear trivial — why not just borrow translanguaging as is into French and get on with it? They might well be, were they not arising against a backdrop of power struggles over the control of discursive spaces and economic resources. In the opening vignette, Katia expressed doubt less about her own linguistic abilities and more about the capacity of the French language itself as a suitable medium of scholarship. Her mother tongue, which seems essential to her self-definition as her language of inheritance and affiliation, does not, she feels, have as many exact terms to precisely express ideas as English. Francophones' propensity to lose confidence in French as a language of scholarship emerged with surprising regularity from the testimonials I gathered in France and in Québec:

En français, t'as pas les mots donc tu tournes autour du pot. En tout cas, dans le domaine scientifique, c'est flagrant.

Je pense que c'est plus facile de créer des termes en anglais. C'est une langue beaucoup plus imagée, qu'en français, [qui] est une langue beaucoup plus rigide. (Gentil, 2002, p. 166)

Taking these testimonials at face value, it might be tempting to view translanguaging as yet another example of the greater expressive abilities of the English language and borrow the term to compensate for a perceived lack of precise or vivid equivalent terminology in French. Alternatively, however, one could interrogate the unattended influences and unintended consequences of Francophone scholars' propensities to devalue their own language as a suitable medium for research and higher education. The greater the pressure to publish in English, the more knowledge is constructed in this language. It is not surprising, then, that disciplinary discourses and associated vocabularies tend to be developed in English first and then circulated in other languages; but the more other languages seem to be falling behind as they are trying to catch up, the less attractive they become, and the more English becomes hegemonic (cf. Ammon, 1996). That Francophone scholars (like other non-Anglophone scholars, cf. Lillis & Curry, 2010) find themselves composing in their own language from English sources, presumably more frequently than Anglophone scholars find themselves composing in English from non-English sources, thus reflects, and reproduces, the power differential between English and French (and other languages) as languages for the construction and dissemination of knowledge. It reflects the competing pressures for Francophone scholars to read and publish in English and yet to continue to use French to reach out to Francophone audiences, for popularization purposes and out of linguistic loyalty (e.g., Gentil & Séror, 2014).

Questions about whether, how, and why Francophone scholars and language educators should adopt a concept such as translanguaging into their academic discourses and educational practices are thus not solely terminological. They arise within a larger backdrop. As scholars adopt a terminology, they align themselves with certain discourses and perspectives, and contribute to the visibility, or symbolic capital (cf. Bourdieu, 1994), of those who coined it or are associated with it. This is especially true in the social sciences, where academic vocabularies tend to be less standardized and thus more open for competition than in the physical sciences. Parini (2010), for example, traced how the adoption and translation of “gender” from English into French academic discourse was part of broader epistemological, institutional, and political shifts in France’s academia and identity politics. What are, then, the broader epistemological, discursive, and political stakes behind the possible adoption and rendering of translanguaging into French academic discourse?

Let’s translanguage on translanguaging — Translangageons sur le translanguageage !

The very topic of this paper inevitably raised the question of the language in which it would be preferable to write it. On the one hand, I suspect that the questions raised are likely to be of primary interest to Francophone and Francophile readers who use French in their professional practice. On the other hand, I am hoping to capture the interest of other potential audiences who may not (comfortably) read academic French and yet entertain similar questions about the international circulation of concepts across linguistic lines and the preservation of non-Anglophone discursive academic spaces. For example, there might be parallels to be drawn between questions about the import of translanguaging into French described here and similar questions vis-à-vis other languages such as Spanish, Chinese, or German. I am grateful for the opportunity given by the editors of this special issue to mix and alternate languages. To my knowledge, such a linguistic strategy is rare and innovative in language publishing, and yet quite apt given the topic of the special issue.

The third opening vignette draws attention to Wei and García’s (2017) observation that translanguaging “not only promotes a deeper understanding of content, but also develops the weaker language in relationship with the one that is more dominant” (p. 229). Indeed, this seems to be a finding that emerged from research on translanguaging in the Welsh context of education: students appear to develop a deeper understanding of a subject matter while studying it bilingually; at the same time, they develop a stronger command of Welsh, and the Welsh language gains in status, use, and vocabulary (Lewis et al., 2012). As observed earlier, the increasing popularity of translanguaging, at least as a notion if not an educational practice, has made it harder to grasp exactly what

the term can mean. I would hope that thinking through the term in and across English and French, that is, translanguaging about “translanguaging,” will help unpack the various meanings it has come to acquire, as French equivalents are likely to differ for each meaning. And I would hope that such an exercise will also contribute to developing French terminology, and enhance the positioning of French academic discourses vis-à-vis their English counterparts.

Alternating languages in a paper does raise certain logistical difficulties, not least in achieving a certain balance between the languages and yet continuing to engage audiences who may not understand one language well or at all. One strategy might be, as in federal Canadian signage or communication with the public, to aim for a perfect symmetry of treatment with equal textual space being devoted to English and French. However, this would ignore the imbalance between the two languages that I just described. In a pedagogical situation, it would probably be advisable to safeguard more space (and instructional time) for the minoritized language. Unfortunately, I do not have the luxury in this paper to devote much space to scaffold reading comprehension and language development. Nor is it the primary purpose of an academic communication. Like the plenary session on which this written paper is based, I thus find it preferable to skew the paper in English at the expense of French on the (perhaps wrong) assumption that more of the target readership will be able to read English than French. That is why I felt it important to introduce and conclude this paper in English. However, two of the middle sections are written in French. I hope that they will be intelligible to most readers. However, for those who cannot read French, I hope that this will be helpful:

- Whenever possible, I have included references to other publications in English where I developed similar ideas, although from a different angle and with varying degrees of detail.
- I have translated headings and provided parenthetical translations of key terms.
- Copying and pasting text into the DeepL Translator,² arguably better than Google Translate for English and French, should help you follow the gist of the argument. It may also help you appreciate the strengths and limitations of these online translation tools, which are becoming more performant for gisting (i.e., to understand the gist of a text in an unknown language) but are still far from adequate for bilingual composition. They may thus be worth considering as an option for receptive multilingualism in publishing where authors compose in their stronger language and readers use online translation into their preferred language.

²DeepL Translator: <https://www.deepl.com/en/translator>

I have also chosen to compose the middle section, on the import of *literacy* into French, in English, as most of the references cited are in French; conversely, the section, in French, about the various meanings that translanguaging has gained in the English literature, draws on mostly English sources. I thus hope to help mediate between the Francophone and Anglophone discursive universes, brokering readers into literatures they may not be aware of. That said, despite these efforts at making my argument intelligible to the broadest readership possible, I recognize that it is readers who are conversant in both English and French are likely to make the most of this paper. As Creese and Blackledge (2010) point out, in translanguaging, “Both languages are needed simultaneously to convey the information . . . each language is used to convey a different informational message, but it is in the bilingualism of the text that the full message is conveyed” (p. 108).

Composing in one language from sources in another, navigating across linguistic and discursive communities, and introducing a new concept such as translanguaging from English to French academic discourses have this in common: they require good skills in translation. In the next section, I turn to what translation and terminology studies may have to offer, not only to plurilingual scholars in search of terminological equivalents, but also, and more broadly, to language educators eager to develop a plurilingual approach to writing instruction that equips university students and scholars for professional and academic communication in a global world. While the interests of language educators and translation specialists diverged in the latter half of the 20th century, commonalities in professional translators’ and plurilingual writers’ translanguaging needs may call for a *rapprochement* (cf. Cook, 2010; Gentil, 2018). A second avenue I then explore in investigating the import of translanguaging into French is provided by lessons to be drawn from an earlier import, in the 1990s and early 2000s: that of “literacy” and derivatives such as “bilingual literacy” and “computer literacy.” Resistance to such imports at the time has noteworthy parallels to questions that can now be raised about translanguaging, so it would be interesting to see how *littératie* (or *littéracie*) gained a foothold in Francophone education discourse and what added value it may have brought in terms of epistemological and disciplinary shifts. Such an exploration will be even more helpful because, from the very beginning, the concept of translanguaging has been defined in its relations to “bilingual literacy,” “dual literacy,” and “transliteracy” (Baker, 2003; Lewis et al., 2012). As “translanguaging” gained popularity in the Anglophone educational literature, it was bilingual literacy’s turn to be redefined, and repositioned, vis-à-vis translanguaging (Hornberger & Link, 2012). In light of the insights gained from translation studies and the import of “literacy,” I then examine how “translanguaging” has been used or translated in the Francophone literature, drawing parallels with similar notions that seem

to have appeared independently in French, and offering possible translation equivalents for the various meanings of translanguaging that I recorded in the Anglophone literature. I conclude this intellectual journey by suggesting the possible added value that importing the notion of translanguaging, in some or all of its denotational complexity and ideological resonance, into French educational discourse might bring for understanding plurilingual writers' composing practices and academic literacy development, and redrawing disciplinary and institutional lines in ways that help design and implement plurilingual approaches to writing instruction.

***How translation and terminology studies might help —
L'apport des traductologues et des terminologues***

Il est intéressant de constater comment la formation des traducteurs et la didactique des langues semblent avoir eu le besoin de s'émanciper l'une de l'autre. Avant l'émergence de la traductologie en tant que champ d'études autonome (sous le vocable *translation studies* en anglais), dans les années 1970 et 1980, les méthodes d'enseignement de la traduction s'alignaient sur celles de l'apprentissage des langues étrangères. La compétence en traduction étant ainsi conçue essentiellement comme reposant sur une bonne connaissance des langues de travail, la formation des traducteurs insistait sur le perfectionnement linguistique par la compréhension des textes sources et leur réexpression dans la langue cible (Guidère, 2016, pp. 117–118). D'un autre côté, la pratique d'exercices de traduction avait la part belle dans les cours de langues (Cook, 2010). Parallèlement à l'autonomisation de la traductologie, les approches utilisées en formation de traducteurs se sont diversifiées (Guidère, 2016), alors que la traduction devenait l'emblème d'une pédagogie ringarde eu égard aux approches prônées en didactique des langues, plus ou moins éphémères mais excluant toutes, en théorie du moins, le recours à la langue maternelle (Cook, 2010). L'absence, voire le rejet, de la traduction se reflète en particulier dans les orientations des programmes d'anglais sur objectifs universitaires (*English for Academic Purposes*), ainsi que dans les autres formes de soutien à l'écrit (Centres d'aide à la rédaction/*Writing Centres*, cours de rédaction universitaire, technique ou professionnelle en langue première). Au cloisonnement de l'enseignement de la rédaction par langues (anglais ou français, langue première ou langue seconde) s'ajoute l'autonomisation de l'enseignement de la traduction, dans des unités et des programmes distincts, réservés aux futurs professionnels de la traduction (Gentil, 2006).

Cette évolution explique sans doute pourquoi les scripteurs plurilingues, à l'université du moins, semblent très peu sensibilisés aux stratégies enseignées dans les programmes de formation de traducteurs bien qu'elles puissent leur être très utiles (cf. Gentil, 2019). Si la traductologie a pu élaborer des

ressources qui lui sont propres grâce à une disciplinarisation émancipatrice, l'heure serait peut-être venue d'envisager les rapports entre traductologie, rédactologie et didactique des langues dans une optique d'enrichissement mutuel. Les appels à réhabiliter la traduction dans l'enseignement des langues (e.g., Cook, 2010; Gentil, 2018; Göpferich, 2017) pourraient bien jeter les bases de tels rapprochements.

Bien qu'ils ne se recourent pas entièrement, les besoins des traducteurs et des scripteurs plurilingues semblent en effet en partie communs. C'est le cas notamment au niveau du travail de réexpression d'une langue à l'autre, dont la nécessité de trouver des équivalents terminologiques et phraséologiques. Les scripteurs ont peut-être l'avantage de mieux connaître le domaine dans lesquels ils écrivent, mais les traducteurs sont plus au fait des méthodes en terminologie multilingue. La principale différence communément admise entre traduction et rédaction est que le traducteur travaille essentiellement sur la forme, en partant d'un texte déjà donné, tandis que le rédacteur doit composer un texte, soit travailler à la fois sur le fond et sur la forme. La posture d'auteur confère a priori une plus grande maîtrise, ou autorité, sur le texte, que celle de traducteur, qui impose souvent un rapport de déférence envers le texte source. Le traducteur, un peu à l'instar du réviseur linguistique, reste ainsi dans l'ombre de l'auteur, ne bénéficiant pas de la même reconnaissance ou notoriété. Cette conception de la traduction explique sans doute pourquoi il peut s'avérer difficile de motiver des étudiants en traduction pour un enseignement de la rédaction n'ayant pas pour seul objectif le perfectionnement d'un code linguistique, bien que cet enseignement puisse s'avérer bénéfique (Kruse, 2012; Schrijver, van Varenbergh, Leijten et Van Waes, 2014). Il est généralement aussi entendu que les traducteurs travaillent vers leur langue dominante, tandis que les scripteurs plurilingues peuvent être amenés à rédiger dans des langues qu'ils maîtrisent plus ou moins bien. Les pratiques de travail sont pourtant plus complexes que cette vision traditionnelle de la répartition des tâches. En effet, les scripteurs plurilingues en contexte universitaire composent le plus souvent leurs textes à partir de sources, qu'ils doivent citer, résumer ou paraphraser pour situer leur propre discours dans le contexte discursif de leur domaine. Rechercher de l'information dans plusieurs langues et la synthétiser d'une langue à l'autre semble donc bien être un travail commun des traducteurs professionnels et des scripteurs universitaires en contexte plurilingue (cf. notamment Guidère, 2016, pp. 133–136, sur le travail de veille multilingue des traducteurs). Traducteurs et scripteurs plurilingues partagent en cela une fonction de courtier linguistique et de médiateur interculturel.

Pour se préparer à ce travail de médiation interlinguistique et interculturel, les étudiants en traduction reçoivent une initiation à une panoplie d'outils et de stratégies qui pourraient s'avérer fort utiles aux scripteurs plurilingues.

En particulier, les travaux en traductique et en terminologie multilingue ont connu un essor important ces vingt dernières années, au Canada comme en Europe, à la suite des développements d'outils informatiques facilitant la compilation et la recherche de bases de données et de corpus de textes (cf., par exemple, L'Homme, 2008; Loock, 2016; Raus, 2013). Figurent en premier lieu les banques terminologiques multilingues, telles que TERMIUM (Canada, n.d.) et *Le grand dictionnaire terminologique* (Quebec, 2012), qui répertorient des équivalents terminologiques par domaines, pourvus de définitions, d'exemples d'emploi et de commentaires évaluatifs. Mentionnons aussi les concordanciers bilingues comme Linguee ou TradooIT³, qui permettent d'extraire des traductions non seulement de termes mais aussi de séquences de plusieurs mots en contexte, à partir de textes bilingues alignés (*bitextes*) montrant en parallèle des paragraphes de textes traduits d'une langue à l'autre. S'ajoutent à cela les traducteurs en ligne (Google Translate, DeepL), mentionnés précédemment. Bien sûr, ces outils ont chacun leurs points forts et leurs faiblesses (cf. L'Homme, 2008; Loock, 2016; Raus, 2013), d'où une certaine complémentarité, à laquelle les scripteurs plurilingues doivent être sensibilisés au même titre que les étudiants en traduction.

En plus de proposer des outils informatiques d'aide à la traduction de plus en plus performants, la traductologie a aussi élaboré un ensemble d'approches, de modèles et de théories de la traduction qui permettent aux praticiens de faire des choix éclairés en prenant conscience des options qui s'offrent à eux (cf. parmi d'autres, Delisle, 2013; Guidère, 2016; Venuti, 2000). Par exemple, la question se pose souvent de savoir dans quelle mesure une traduction se doit d'être fidèle à l'original. Or il existe toute une réflexion à ce sujet, depuis l'antiquité, oscillant entre deux extrêmes : la fidélité littéraliste et l'adaptation libre, selon les époques et le contexte, avec, en corolaire, une tendance à l'exotisation ou à la naturalisation, selon que les traits étrangers à la culture cible sont gardés ou éliminés lors de la traduction (Guidère, 2016). On sait de plus que les orientations privilégiées reflètent le rapport de force entre cultures sources et cultures cibles : ce n'est pas un hasard si le siècle de Louis XIV est connu pour être « l'âge d'or d'un type de traduction ... baptisé la 'belle infidèle' » (Ballard, 1992, cité par Guidère, 2016, p. 86), les traducteurs de l'époque devant avant tout satisfaire à l'esthétique française en vogue.

Les manuels de traduction proposent différents schémas d'analyses pour sensibiliser les apprentis traducteurs aux choix qu'ils peuvent faire. Pionniers en la matière, Vinay et Darbelnet (1958) ont proposé, dès les années 1950, pour le français et l'anglais, de distinguer entre les procédés « directs » (emprunt, calque, traduction littérale) des procédés « obliques » (transposition, modula-

³Linguee : www.linguee.com/english-german/about#about ; TradooIT : www.tradooit.com/.

tion, adaptation). Ces procédés ont fait l'objet de critiques et de réinterprétations depuis, mais ils demeurent utiles pour les scripteurs plurilingues de savoir qu'il est courant, en traduction, de transposer une structure verbale en une structure nominale (transposition : *do not enter* pour « accès interdit » sur un panneau), de changer de point de vue (modulation : « danger de mort » pour *life-threatening danger*), ou d'utiliser des moyens linguistiques entièrement différents pour tenter de créer un effet similaire (par ex., dans la traduction d'expressions idiomatiques ou de jeux de mots). Il peut être utile aussi de savoir que traduire nécessite parfois un « étoffement », c'est-à-dire un ajout de mots par rapport à l'original, ou au contraire un « effacement » (« l'inspecteur chargé de l'enquête » pour *the inspector on the case*, Vinay et Darbelnet, 1958, p. 111) ; qu'il faut parfois rendre explicite dans la langue cible un élément sous-entendu dans le texte original (explicitation), ou le contraire (implication), selon que le sens est inférable ou non à partir du contexte.

Sensibiliser les scripteurs universitaires plurilingues à une gamme d'options en traduction devrait les aider à envisager des choix plus stratégiques et moins mécaniques, en invitant à une plus grande souplesse d'expression sans un recours quasi-exclusif à l'emprunt ou à la traduction littérale, lorsqu'ils cherchent à reformuler en français les concepts et les arguments qu'ils rencontrent en anglais. Pour revenir sur le *translanguaging*, même s'il est bien sûr possible et peut-être justifié d'emprunter le néologisme tel quel, quelles alternatives à l'emprunt seraient-elles à considérer à la lumière des enseignements de la traductologie et de la terminologie multilingue ? Nous reviendrons sur cette question après un examen de l'introduction de la notion de *literacy* dans les discours francophones, riche en parallèles et en enseignements.

Déjà vu: Lessons to learn from the import of literacy into Francophone discourse

Francophone writers or translators turning to terminology banks for help in finding a French equivalent of “literacy” might be bewildered by the array of proposed terms and even more puzzled by the fact that equivalents proposed for single terms (“literacy”) and compound terms (e.g., “literacy rate”) are different, as shown in Table 1.

The banks do provide some notes to help users make more informed choices, for example indicating which terms are “correct” (TERMIUM: *littératie, alphabétisme, lettrisme*), “preferred” (IATE: *littérisme*), “privilégiés” (GDT: *littératie, littéracie, alphabétisme, lettrisme*), “admitted” (IATE: *littératie*), of “minimum reliability” (IATE: *culture informatique*), or to “avoid” (TERMIUM: *littératie informatique*). They point to distinctions in meanings that must be made (IATE: *analphabétisme vs. illetrisme*) or that can sometimes be made (GDT: *analphabétisme vs. illetrisme*). TERMIUM and GDT also indicate

Table 1
French equivalents of “literacy” proposed by terminology banks

English	French equivalents proposed by:			
	TERMIUM	GDT	IATE	FranceTerme
literacy	littératie, alphabétisme, littéracie, lettrisme, littérisme	littératie, lettrisme, lecturisation	littérisme, aptitude à lire et à écrire, littératie	lettrisme (replacing <i>littérisme</i>)
literacy rate	taux d’alphabé- tisation	taux d’alphabétisme	taux d’alphabé- tisation	∅
literacy campaign	campagne d’alphabétisa- tion	campagne d’alphabétisa- tion	campagne d’alphabétisa- tion	∅
illiteracy	analphabétisme	analphabétisme, illettrisme	analphabétisme (functional illiteracy: illettrisme or analphabétisme fonctionnel)	∅

- TERMIUM (Canada, n.d.): The Government of Canada’s terminology and linguistic data bank.
- GDT (Quebec, 2012): *Grand dictionnaire terminologique*, by the Office québécois de la langue française.
- IATE (European Union, 2019): InterActive Terminology for Europe, European Union’s inter-institutional terminology database.
- FranceTerme (France, n.d.): terminology recommended by the *Journal officiel de la République française*. In FranceTerm, *littérisme* was the preferred equivalent for “literacy” from 2005 to 2017, when it was replaced by *lettrisme*.

These terminology banks were consulted in July and August 2018.

when a term is specific to Canada (TERMIUM: *alphabétisme*) or France (TERMIUM, GDT: *lettrisme*, *littérisme*). All banks provide definitions and sources for them.

As shown in Figure 1, a tool such as TradooIT provides further guidance for cross-linguistic term matching by extracting equivalents from terminology banks and a bilingual corpus of translated texts available online (mostly from governmental and international organizations). It also outputs frequency information and referenced, contextualized bilingual concordances taken from the corpus. One learns, for example, that *alphabétisation* (14,369 occurrences) is much more frequent than *littératie* (3,492) or *alphabétisme* (412) in the corpus,

The screenshot displays the TradooIT search interface. At the top, there are navigation links for 'Recherche', 'Mémoire', 'Terminoo', and 'Traduction automatique'. The search bar contains the word 'literacy' and shows 26,631 results. Below the search bar, there are two columns of results, one for 'Anglais' and one for 'Français'. Each result includes a title, a brief description, and a source link. The results are organized into sections: 'Traductions groupées', 'Terminologie', 'Anglais', and 'Français'. The 'Terminologie' section lists various terms related to literacy, such as 'TERMILUM (Pédagogie (Généralités))', 'TERMILUM (Éducation permanente)', and 'Wikipedia'. The 'Anglais' and 'Français' sections provide bilingual text for each result, often including a source link and a small icon indicating the number of results for that term.

Figure 1

Screenshot showing search results for “literacy” in TradooIT (August 2018)

and one is alerted to less obvious equivalents (e.g., *maîtrise de l’information* for “information literacy”).

These terminology banks, or TradooIT, however, do not do justice to the wealth of vocabulary that has developed in Francophone education discourse to refer to reading and writing practices (*pratiques lectorales, scripturales, lecturo-scripturales, pratiques littéraciques, pratiques littéraciées, pratiques de lecture, d’écriture, de littératies*), reading and writing knowledge (*savoir-lire, savoir-écrire, savoir-lire-écrire, compétences en/de lecture, en/d’écriture, habilités en/de lecture, en/d’écriture, capacité en/de lecture, en/d’écriture*), and attitudes or “ways of relating” to reading and writing (*rapport à l’écrit*), among others.

How did we arrive at this terminological maze (not to say mess)? What may have led to the addition of *littératie* (or *littéracie*) to an already rich Francophone vocabulary? And how can we help student writers in education appropriate such a vocabulary as they are exposed to readings in English and French (and possibly other languages)?

In advocating for its usefulness in French educational contexts, Delcambre

(2012) traces the emergence of the notion of “literacies” in France’s *didactique du français* back to the late 1990s-early 2000s and attributes this emergence to two main influences:

- the exposure of French education scholars to (*New*) *Literacy Studies* consequent to translations, colloquia, and special issues drawing attention to foundational work by, among others, Jack Goody and Brian Street
- the use of the term in OECD survey reports (most likely translated from English).

The notion, however, had already caught the interest of some Francophone scholars earlier, notably in Canada, where it was explicitly defined as early as 1985 (Hébert & Lépine, 2013; Painchaud, 1992), but also in France (Chiss, 2004). Another motivation given for the import of “literacy” into French was the need to have a positive counterpart to what *illettrisme* (1970s) or *analphabétisme* (early 20th century) refers to negatively (Barré-De Miniac, Brisaud, & Rispaïl, 2004, p. 8). It is noteworthy that in English, too, “illiteracy” (middle 17th century, from “illiterate”, itself from the Latin *litteratus*) predates “literacy” (late 19th century), suggesting that interest in literacy emerged as a reaction to illiteracy; indeed, “literacy” is thought to have emerged in English in the context of a campaign against illiteracy (Delcambre, 2012, p. 25).

Despite its advocates, the import of “literacy” into French discourse, initially in quotation marks in its English form (Chiss, 1998), then as a literal translation in a French guise, was not without some resistance. Variants in spelling still coexist, with some authors preferring *littéracie* in recognition of the English filiation (e.g., Delcambre, 2012; Rispaïl, 2011), while others privileging *littératie* to signal that the term is not simply transposed but also adapted to Francophone contexts (Glorieux, 2015, p. 40). Jaffré (2004) has pointed out that both *-cie* and *-tie* endings are common in French (*éclaircie, nécromancie, pharmacie, superficie; aristocratie, amnistie, bureaucratie, démocratie*). *Littératie*, however, seems to be getting the upper hand over *littéracie* (it is the only spelling given in *Le Robert Illustré*, 2019; see also Figure 1). Most authors agree that doubling the “t” is more in keeping with French usage (*lettre, littéral, littéraire, littérature*), and *littéracie*, once popularized by UNESCO (Jaffré, 2004), appears to have fallen out of use.

Spelling aside, one of the main obstacles to the spread of *littératiellittéracie* into French usage was that it competed with alternatives (*alphabétisme, alphabétisation*) that had already been popularized by the documentation produced by UNESCO and other organizations in their efforts to address illiteracy (Jaffré, 2004). There was, and still is, a push-back from France’s standardization agencies, reflected in FranceTerme’s endorsement of *littérisme* until 2017, and now *lettrisme* (both of improbable destiny), and echoed in public

commentaries mocking the anglicism. Despite a more positive reception within academic circles, advocacy for the notion was also met with some skepticism. Reuter (2003) warned against the dressing up of old, questionable ideas in flashy trappings (“oripeaux modernes” p. 12). Ten years later, Hébert & Lépine (2013, p. 43) concluded their comprehensive review of the use of *littératie* in Francophone publications from 1985 to 2011 with a similar cautionary observation: that those who advocate the use of *littératie* tend to use it in their research in the restrictive, traditional sense of ability to read and write, as a substitute for *habilités de lecture-écriture*, ostensibly, Hébert and Lépine surmise, because it is the fashionable English buzzword of the time. Conversely, the very strength of the notion—its expressive economy and yet immense meaning potential—is also seen as its main weakness: lack of precision and limited explicatory power (Reuter, 2003; Thévenaz-Christen, 2011).

Overcoming these initial (and remaining) concerns, the notion of *littératie* now appears to be well-established (“largement circulante,” Molinié & Moore, 2012, p. 4) in Francophone academic discourse, with a consensus emerging that it opens new ways of thinking about reading and writing at home, in school, and in society (Barré-De Miniac et al., 2004). Hébert & Lépine (2013) have identified ten “added values” from the definitions given by Francophone scholars that champion it. Rather than reviewing them all, I will highlight three types of affordances that I see as particularly fruitful.

First, in terms of theory development, the term affords new perspectives, drawing attention to the relationships between and among reading and writing, oral and other modes of meaning-making, competences and practices. Importantly, it helps to conceive of literacy as emerging from the interrelationship between the competences that individuals develop in particular cultural-historical contexts, and the social recognition, within those contexts, of these competences *qua* competences; this dual—individual and social—nature of literacy development is central in understanding the conditions for the transfer, or mobility, of literacy across linguistic and cultural contexts (Gentil, 2011; Painchaud, 1992). Relatedly, the notion of “literacy” helps to conceptualize reading and writing development in its relation to language development in multilingual contexts. Once the notion of *littératie* is incorporated into the Francophone conceptual horizon, it becomes easier to bring in a derived notion such as *bilittératie*, from “biliteracy,” which Hornberger and Skilton-Sylvester (2003) see as “the conjunction of literacy and bilingualism” (p. xiv). This carves out a space for a new field of inquiry at the intersection of literacy and bilingualism studies, that can be extended to studies in plurilingualism and bi/multilingual education (plurilittéracie, Moore, 2006; pluriliteracies, García, Bartlett, & Kleifgen, 2007; see also Belhadj Hacen & Delcambre, 2015).

This is the second type of affordance that *littératie* offers: the potential

not only to generate conceptual shifts but also to bring or to “label” new fields of inquiry into being. Delcambre (2012), Glorieux (2015), and Pollet (2014) retraced how the concept of *littératie(s) universitaire(s)*, seen as a type of *littératie*, enabled the emergence of a new field in France and Belgium with links to Britain-based *Academic Literacies* and US-based *Composition Studies*. Such conceptual and disciplinary reconfigurations in turn open up a third type of affordance: to generate changes in social practice, particularly educational practice. Pollet offers a promising example of how *littératies universitaires*, as a concept and an orientation, can inform a curriculum that aims to initiate university students into reading and writing in their disciplines (on the curricular impact of a *littératie* perspective in France or in Québec, see also Chiss, 2004; Hébert & Lepine, 2013).

The profuse terminology around literacy in French thus reflects the push and pull that surrounded the emergence of a new vocabulary, around *littératie*, amidst a well-established and officially sanctioned vocabulary (*alphabétisation, illettrisme*). The introduction of *littératie*, with all its orthographic variants, within academic circles, resulted in a conspicuous mismatch, in France especially, between academic and everyday discourses about reading and writing, confining *littératie* to an ivory tower for a good decade. This may be changing, however, as the new term seems to be making inroads into public discourse, for example when journalists for *Le Monde* interview literacy experts or relate findings of OECD reports. Indeed, while Jaffré (2004, p. 25) noted its absence from French language dictionaries, *littératie* now appears in the 2019 edition of *Le Robert illustré* (it remains absent from *Le Larousse* online).

The insight gained from the complex reshuffling of French vocabulary related to “literacy” under the influence of English is worth bearing in mind when considering what to do with a much more recent coinage: “translanguaging.” It is quite clear that importing terminology from another language goes beyond mere questions of borrowings and linguistic equivalences. At play are debates about benefits and drawbacks — for whom? — and underlying these, the conditions of the circulation of ideas across linguistic traditions (cf. Liddicoat & Zarate, 2009), and the ripple effects that such circulation can have on discourses, praxis, and people. This short history of the assimilation of “literacy” into French discourse also illustrates the limitations of terminology banks for plurilingual writers and translators: while they can serve useful referencing and normalizing functions, they provided only a partial and delayed glimpse into changing discourses.

Translanguaging in translation—Trans . . . quoi ?

Cette courte rétrospective de l'introduction de « littératie » souligne l'intérêt, et aussi les limites, des ressources qu'offrent la traductologie et la terminologie multilingue aux scripteurs universitaires plurilingues, tout en attirant l'attention sur les conditions et les enjeux de la réception d'un concept dans un nouvel espace linguistique. Fort de ce parcours, le temps est maintenant venu de se pencher sur la question de savoir comment traiter *translanguaging* en français. Je procéderai en trois étapes. D'abord, il importe de rechercher les emplois et traductions existantes, dans les portails de publications universitaires et en tirant profit des outils de l'ingénierie linguistique mentionnés précédemment (banques terminologiques, concordanciers bilingues, traducteurs en ligne). Ensuite, je tenterai de m'appuyer sur les méthodes de la terminologie pour cerner les contours de la notion de *translanguaging*, en anglais, dans le domaine de l'éducation, dans une double démarche onomasiologique (du concept à sa réalisation linguistique) et sémasiologique (de l'appellation au concept qu'elle recouvre) (L'Homme, 2008). Le point de vue sémasiologique nous incitera à repérer les formes, les fonctions et les dérivations du terme, puis à le décomposer en morphèmes constitutifs. La perspective onomasiologique nous invitera à situer *translanguaging* dans un champ notionnel, en le mettant en lien avec d'autres notions qui ne sont pas nécessairement proches dans la forme (par exemple, « compétence plurilingue et pluriculturelle, » « médiation linguistique, » « mise en langage, » « méso-alternance »). C'est cette démarche onomasiologique qui, finalement, nous conduira à envisager différentes formes équivalentes, en français, des acceptions du terme *translanguaging* relevées en anglais.

Traductions et emplois existant en français

À l'heure de la rédaction de ce texte (août 2018), *Translanguaging* ne figure pas dans les banques terminologiques canadiennes (GDT, TERMIUM) ou européennes (FranceTerme, IATE). Il n'apparaît pas non plus dans TradooIT. Linguee, un concordancier bilingue qui, comme TradooIT, extrait des équivalents à partir de sites bilingues, ne donne que trois résultats (cf. Figure 2).

Les deux premières concordances proviennent de la même source, un rapport bilingue archivé sur le site du Commissariat aux langues officielles (Rehorick, 2011), vraisemblablement composé en anglais puis traduit. *Translanguaging* y est rendu par « trans-apprentissage linguistique », qui laisse perplexe. « Apprentissage translinguistique » aurait été plus parlant et plus proche de *translanguaging* (du moins dans l'une des acceptions du terme, cf. infra). La troisième concordance provient du site du Congrès 2011 des sciences humaines, mais la page d'où elle est tirée n'est plus accessible ; elle met en corres-

The screenshot shows the Linguee website interface. At the top, there are navigation links: "About Linguee", "Linguee en français", "Login", and "Feedback". Below these is a language selector showing "English ↔ French" and a dropdown menu with "à â é". The search bar contains the term "translanguaging" and a magnifying glass icon. Below the search bar, there is a section titled "External sources (not reviewed)". This section displays three search results in two columns. Each result includes a snippet of text and a source link.

External sources (not reviewed)	External sources (not reviewed)
In 'translanguaging', the input (reading or listening) tends to be in one language, and the output (speaking or writing) in the other language. ocol.gc.ca	En trans apprentissage linguistique, l'intrant (lire ou écouter) tend à être dans une langue, tandis que l'extrant (parler [...]) ocol.gc.ca
▲ "Translanguaging" is one teaching strategy used in this setting, and is described as "...the hearing or reading of a lesson, [...]" ocol.gc.ca	▲ Le « trans apprentissage linguistique » est l'une des stratégies d'enseignement utilisées dans ce contexte et se décrit [...]" ocol.gc.ca
▲ [...] Enemy, a ground-breaking account of the transnational and translanguaging character of literature during the Hundred Years War. congress2011.ca	▲ [...] Enemy, un compte-rendu innovateur du caractère transnational et interlingual de la littérature pendant la guerre de Cent Ans. congress2011.ca

FIGURE 2

Saisie d'écran montrant les résultats d'une recherche pour *translanguaging* dans Linguee (août 2018)

pondance *translangage avec interlingual*, qui serait sans doute mieux rendu par « interlingue » (cf. « bilingue, » « plurilingue »).

Des recherches du terme *translanguaging* dans les portails de sciences humaines et sociales de langue française (Cairn, Érudit, Persée), ou dans les publications en français des portails anglophones (ERIC, LLBA), ne donnent que peu de résultats : au plus neuf dans Cairn et neuf dans érudit, et le plus souvent le terme n'apparaît que dans le titre d'une référence citée (date de consultation : août 2018). Parfois, la citation fait l'objet d'un commentaire dans le texte. Dans ce cas, le mot est soit laissé tel quel en anglais, soit reformulé en français, ce qui permet de relever les expressions suivantes : « stratégies dites translangagières » (Rughoonundun-Chellapermal, 2017), « pédagogie translinguistique » (Blanchet, Clerc et Rispaïl, 2014, qu'ils mettent en parallèle à la « pédagogie interlinguistique »), « pratiques translangagières » (Trépos et al., 2016), « pratiques translinguistiques » (Maynard et Armand, 2016, terme qui serait « adapté de celui de compétences translinguistiques utilisé par Candelier

et De Pietro, 2008 », p. 138). Enfin, on retrouve « trans-apprentissage linguistique » dans le résumé français d'une thèse en anglais de l'Université McGill (Chukly-Bonato, 2016). On observe donc une concurrence entre « translinguistique » et « translanguagier, » sur laquelle je reviendrai.

Autre piste : les traducteurs en ligne. Google Translate propose *translanguaging* comme équivalent français — les algorithmes seraient-ils pris à défaut, ou s'agirait-il de la traduction la plus fréquente ? DeepL offre deux propositions plus intéressantes : « translanguagerie » et « translinguisme » (en plus de « traduction » et « traductibilité »). Dernière source : les publications du Conseil de l'Europe, qui ont l'intérêt d'être disponibles in extenso en anglais et en français. *Translanguaging* n'apparaît pas dans le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), mais il est mentionné brièvement, pour ne pas dire lapidairement, dans le volume complémentaire paru récemment (Conseil de l'Europe, 2018) :

Par une curieuse coïncidence, 1996 est aussi l'année où le terme de 'translanguaging' est apparu (en rapport avec l'enseignement bilingue au Pays de Galles). Le 'translanguaging' est une action entreprise par des personnes plurilingues et impliquant plus d'une langue. Une foule d'expressions identiques existent à présent, mais elles sont toutes incluses dans le terme plurilinguisme. (p. 28)

Cet extrait souligne bien la préférence du Conseil de l'Europe pour une terminologie centrée sur le « plurilinguisme » et la « compétence plurilingue et pluriculturelle » ; *translanguaging*, non traduit, n'est pas retenu. Le terme est cependant mentionné dans une autre publication liée au CEFRL, mais une fois seulement, dans un tableau sur les notions de plurilinguisme sous-jacentes au CEFRL ; il est alors traduit par « translanguage » (North et Piccardo, 2016, p. 31).

Finalement, un.e évaluateur.trice anonyme m'a signalé des travaux que je n'avais pas trouvés dans les portails francophones :

- ROMtels, un projet ERASMUS⁴ visant à améliorer l'éducation d'enfants de gens du voyage et dans le cadre duquel des guides ont été formulés en quatre langues, dont le français, par l'équipe de Nathalie Auger, pour expliquer la « pédagogie translanguagière » au personnel éducatif
- les travaux de Joëlle Aden (2012, 2013) sur le translanguager et de Sandrine Eschenauer (2014) sur la translanguageance.

⁴Students in Erasmus programs travel and study in the different countries of the European Community and very often find themselves studying in English in the countries where they stay. These exchanges are named in honour of Erasmus of Rotterdam, who advocated travel and stays in different parts of Europe.

Formes, fonctions, et dérivés

Avant de commenter les traductions existantes, ou le choix de ne pas traduire, puis de considérer d'autres traductions possibles, il est important d'observer que *translanguaging*, en anglais, s'emploie d'une façon très souple, comme en témoigne le Tableau 2. Comme nom, il apparaît aussi bien dans des syntagmes sujets que compléments, parfois avec un déterminant (« *their translanguaging* »). Il est très productif aussi comme nom à valeur adjectivale (« *translanguaging practices* »). Il est également utilisé comme un verbe (« *to freely translanguage* »), ce qui s'accorde bien avec l'une des dimensions centrales de la notion, à savoir que le langage est avant tout un processus, une activité, plus qu'un système ou un code. Cependant, cet emploi verbal reste assez occasionnel, et en concurrence avec une forme nominalisante : « *use translanguaging* » (Gentil, 2017). Enfin, García et Lin (2017) utilisent une forme dérivée : « *translanguaged* » (p. 125). Pour rendre opératoire une telle notion en français, à supposer que cela soit souhaitable, il me semble donc important de trouver des équivalents nominaux, verbaux et adjectivaux (à l'instar de « littératie », dont on dérive parfois un adjectif : « littéracique » ou « littératié »).

TABLEAU 2
Emplois de *translanguaging* en anglais

Classe	Exemples
Nom	Translanguaging is their translanguaging work/research on translanguaging how [they] use translanguaging ...
Nom à fonction adjectivale	a ~ approach/perspective/theory/lens, theoretical framework ~ space, ~ practice(s), ~ pedagogical strategies, ~ instructional materials
Verbe	“university students ... are encouraged to freely translanguage in the Sepedi language, local language varieties, and South African English in order to ...” (Schwinge, 2017, p. 155)
Adjectif dérivé	“the translanguaged multimodal assessment” (García et Lin, 2017, p. 125)

Note : Ces emplois ont été relevés dans les huit volumes de l'*Encyclopedia of Language and Education* (Cenoz et al., 2017).

Décompositions de la notion et notions dérivées

Remarquons finalement que *translanguaging* se décompose en *trans-*, *languag-*, et *-ing*. Wei et García (2017, p. 233) attirent l'attention sur l'importance du préfixe *trans-*, en lien selon eux avec les valeurs transgressives, transformatives et transdisciplinaires de l'orientation, ainsi que les idées de *trans-system*, *trans-space*. Le préfixe, qui semble avoir le vent en poupe dans la littérature éducative anglophone, renvoie à plusieurs notions circulantes : *transnational*, *translation* et *translingual* (lequel évoque tout un courant pédagogique dans l'enseignement universitaire de la rédaction aux états-Unis : Atkinson et al., 2015). *Trans-* ne cause pas de problème de traduction majeur, puisque, dérivé du latin, il existe en français avec des valeurs voisines d'au-delà, d'à travers, de passage ou de changement. *Languag-* renvoie bien sûr au champ notionnel de la langue et du langage (dont les notions de bi/pluri/multilinguisme), mais sans distinction explicite entre langue(s) et langage(s). Tout aussi important, le suffixe *-ing*, très productif en anglais et suggérant très bien l'idée de processus (*doing*, *acting*, *believing*, *becoming*, etc.), est essentiel à la notion de *translanguaging*, tout en la mettant en rapport avec celle, voisine, de *languaging* (Swain, 2006). Il soulève quelques difficultés de traduction, notamment parce qu'il se substitue facilement à d'autres terminaisons pour dériver verbes et adjectifs (*they translanguaje*, *translanguaged assessment*).

Traductions possibles selon les acceptions de *translanguaging*

Écueil supplémentaire : *translanguaging* est une notion non seulement polysémique, mais aussi très évolutive. N'en déplaise aux terminologues, cette réfractivité à tout embrigadement définitoire est même revendiquée par les partisans : « the essential assumption is that there can be no exact or essentialist definition as the meaning of translanguaging will become more refined and increasingly clarified, conceptually and through further research » (Lewis et al., 2012, p. 642).

Heureusement, la généalogie de la notion proposée par Lewis et al. (2012), complétée par les rétrospectives plus récentes de García (García et Lin, 2017; Wei et García, 2017), permettent de mieux cerner les acceptions du terme, dans le domaine de l'éducation, depuis son introduction en gallois puis en anglais par Williams (1994, cité dans Lewis et al., 2012, p. 643) et Baker (2001, 2003). Ces acceptions sont résumées dans le tableau 3, dans l'ordre chronologique où elles sont apparues, avec pour chacune, des traductions envisageables. Pour repérer ces acceptions, il s'est avéré utile de porter une attention particulière à la catégorie, soulignée, dans laquelle chaque définition inclut le terme, ce que les lexicographes appellent « l'incluant » et ce qui constitue l'ancrage de la définition (Dubuc, 2002, p. 100). Dans son acception originelle (la définition [1a]

TABLEAU 3

Définitions et acceptions de *translanguaging*

Acceptions et leurs définitions	Traductions envisageables
<p>1. Stratégie pédagogique d'alternance raisonnée des langues en enseignement des langues et en classe bilingue</p> <p>(a) "The term 'translanguaging' was created by Cen Williams, a well-known Welsh educationalist, in the 1980s, for the <u>planned and systematic use of two languages for teaching and learning inside the same lesson.</u>" (Lewis et al., 2012, p. 643; emphasis added; se référant à Baker, 2003, 2011; Williams, 1994, 1996)</p>	<p>Séquence (stratégie, activité ...) translanguagière (ou translinguistique)</p> <p>Notions correspondantes : bouées transcodiques (Moore, 1996), didactique de l'alternance (Moore, 2001), didactiser l'alternance des langues (Duverger, 2007) ; méso-alternance (Gajo et Steffen, 2015) ; alternance séquentielle (Duverger, 2009)</p>
<p>2. Pratiques langagières, interprétatives et discursives des locuteurs plurilingues (qui leur sont naturelles quand elles ne sont pas réprimées)</p> <p>(a) "Translanguaging is the <u>process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages.</u>" (Baker, 2011, p. 288, cité par Lewis et al., 2012, p. 641; emphasis added).</p> <p>(b) "Studying bilingual education across global contexts, García (2009) broadened the scope of translanguaging to mean '<u>multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds</u>' (p. 45; emphasis in original), as well as the <i>instructional practices</i> that leveraged those practices." (Wei & García, 2017, p. 231; emphasis added)</p>	<p>Pratiques translanguagières ; translanguageage</p> <p>Notion voisine : <i>languaging</i> (traduite par « mise en langage » dans la traduction de North et Piccardo (2016) ; traduisible par « langageage »)</p>

...

Tableau 3 (cont.) Définitions et acceptions de *translanguaging*

Acceptions et leurs définitions	Traductions envisageables
(c) “Translanguaging is <u>the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire</u> without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages.” (Otheguy et al., 2015, p. 281; emphasis added)	Orientation (théorie, approche, perspective) translanguagière ; translanguagisme
3. Orientation théorique et pédagogique en éducation, mouvement pédagogique	
(a) “[T]ranslanguaging is <u>an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals</u> that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as have been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to separate languages.” (García & Wei, 2014, p. 2; emphasis added)	
(b) “For García and Wei, translanguaging is not some new linguistic phenomenon to be investigated in the traditional way. Rather, it offers a brand new analytical lens that would alter our common understandings of language, bilingualism, and education. The emphasis on the ‘trans’ aspects of language and education, as García and Wei (2014) claim, enables us to transcend the categorical distinctions of the past.” (Wei & García, 2017, p. 233; emphasis added)	

...

Tableau 3 (cont.) Définitions et acceptions de *translanguaging*

Acceptions et leurs définitions	Traductions envisageables
<p>(c) “[T]here are <u>two competing theories of translanguaging</u> : one which ... calls for a softening of [language] boundaries in bilingual education and a second “strong” version which posits a single linguistic repertoire for bilingual speakers and thus an essential feature of bilingual education.” (García & Lin, 2017, p. 118; emphasis added)</p>	
<p>(d) “Translanguaging has moved from what seemed to be a neologism to describe <u>diverse multilingual practices</u> to a new <u>critical analytical lens</u> that deals with multilinguals’ languages not as discrete and separated systems, but that form an integrated whole, a repertoire that is accessed for specific communicative purposes. Translanguaging research is just beginning to emerge.” (Wei & García, 2017, p. 238; emphasis added)</p>	
<p>4. Champ d’études émergent</p>	<p>études (recherches) translanguagières</p>
<p>(a) “From researching translanguaging to translanguaging research”: titre d’une entrée de l’<i>Encyclopedia of Language and Education</i> (Wei & García, 2017)</p>	
<p>(b) <i>Translation and Translanguaging Studies in Multilingual Contexts</i> : titre d’une revue publiée par John Benjamins depuis 2015</p>	
<p>(c) “translanguaging studies” : 25 résultats dans Google Scholar, 78 dans Google, le 9 Septembre 2018</p>	

du tableau 3), le *translanguaging* réfère ainsi à une *stratégie pédagogique en classe bilingue d'un type particulier*, utilisée au pays de Galles, consistant à planifier une alternance des langues au cours d'une séquence d'enseignement, en donnant de l'information à lire ou à écouter sur un sujet dans une langue pour ensuite la reprendre en production orale et écrite dans une autre langue. Cette stratégie est l'inverse de celle préconisée dans les programmes canadiens d'immersion, qui repose sur une séparation stricte des langues, par matières, par plages horaires et par espaces monolingues dédiés, du moins en théorie (Baker, 2001). On pourra traduire cette première acception par « séquence (ou stratégie) translanguagière, » tout en remarquant que les didacticiens francophones ont développé, parallèlement, tout un vocabulaire pour décrire ce type d'alternance dont l'intérêt pédagogique ne leur a pas échappé. Gajo et Steffen (2015) font d'ailleurs un rapprochement explicite entre la « méso-alternance » et « la notion de translanguaging » (p. 476). « Bouées transcodiques, » « alternance séquentielle, » « didactique de l'alternance, » et « didactiser l'alternance » ont également été relevés (par exemple, Duverger, 2007, 2009; Moore, 1996, 2001). Dans cette acception d'alternance délibérée de langues conçues comme des systèmes linguistiques autonomes, « translinguistique » pourrait éventuellement se substituer à « translanguagier » ; j'y reviendrai.

L'évolution vers la seconde série d'acceptions est attribuable à Ofelia García (2009), qui voit dans *translanguaging* le *mode opératoire des locuteurs plurilingues*, lesquels seraient naturellement portés à utiliser l'ensemble de leur répertoire linguistique dans leur appréhension du monde s'ils n'étaient pas contraints à en inhiber une grande partie en contexte monolingue mononormatif. Cet incluant commun de « processus » ou de « pratiques » (*process, practices, deployment*) propres aux locuteurs plurilingues permet de regrouper les définitions (2a), (2b) et (2c), malgré quelques nuances, sous la bannière des « pratiques translanguagières ». La définition (2b) comprend en fait deux incluant, « *multiple discursive practices* » et « *instructional practices* », ce qui permet de faire le lien entre les acceptions (1) et (3). Selon cette définition, la notion de *translanguaging* recoupe non seulement les pratiques translanguagières spontanées des plurilingues mais aussi la façon dont elles devraient être mises à profit (« *leveraged* ») en classe. Dans cette acception élargie, la notion de *translanguaging* conserve donc sa dimension pédagogique initiale, mais les stratégies pédagogiques proposées par García (2009; voir aussi Wei et García, 2014) ne sauraient se limiter au modèle gallois de l'alternance.

C'est ainsi que la notion évolue vers un troisième sens, celui d'une *orientation théorique et pédagogique*, voire d'un *mouvement pédagogique*, regroupant un éventail large et ouvert de stratégies pédagogiques du moment qu'elles restent compatibles avec l'orientation générale (définitions [3a] à [3d]). Il importe donc de distinguer la pédagogie translanguagière galloise, soit une façon

particulière de didactiser l'alternance, de l'orientation translangagière, plus globale (et globalisante), qui prend forme dans le prolongement des travaux de García et de Wei. Cette orientation comprendrait, selon García et Lin (2017, voir définition [2c]), deux versions concurrentes : une version faible, qui enjoindrait à assouplir les frontières linguistiques érigées entre les langues dans l'enseignement des langues et en classe bilingue, et une version forte, qui conteste l'existence même de ces frontières linguistiques dans les représentations mentales sous-jacentes aux répertoires langagiers des locuteurs plurilingues. Remarquons à ce sujet que la principale différence entre la définition (2a), attribuée à Baker (2011), comparée aux définitions (2b) et (2c), de García, est qu'elle limite *translanguaging* à l'emploi de deux langues, ce qui présuppose un dénombrement, et donc un découpage du répertoire linguistique plurilingue en des langues distinctes ; or un tel présupposé est incompatible avec la version forte de l'orientation translangagière préconisée par García.

On pourrait baptiser cette « perspective translangagière » sous le vocable de « translangagisme » si le suffixe *-isme* n'était pas empreint de connotations péjoratives (qui pourraient plaire aux détracteurs). Quoi qu'il en soit, étant donné l'ampleur que prend cette orientation dans les recherches en éducation plurilingue, aux états-Unis notamment, dont témoigne un foisonnement de publications, on peut se demander si on n'assisterait pas à l'émergence d'un nouveau champ d'études, voire à une reconfiguration des recherches en éducation bilingue, sous le label « études translangagières ». Ce processus n'est peut-être pas aussi avancé que pour d'autres nouveaux champs d'études (comme *literacy studies*, « littératies universitaires, » « études genre » mentionnées supra), mais plusieurs indices témoignent de cette évolution : le titre d'une entrée encyclopédique, « From researching translanguaging to translanguaging research » (Wei et García, 2017) ; l'apparition d'une nouvelle revue, *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, publiée par John Benjamins (2015), dans le but d'offrir un forum à un « burgeoning field of scholarly enquiry and practice » ; et l'émergence de *translanguaging studies* sur la toile (une vingtaine de résultats relevés dans Google Scholar en septembre 2018, environ 80 dans Google).

Comme on le voit, l'adjectif « translangagier » s'accommode très bien de toutes ces acceptions. La structure nom + « translangagier » (+ adjectif) présente aussi l'intérêt non négligeable de préciser l'acception voulue, ce qui permet de démêler les multiples sens de *translanguaging* : pédagogie translangagière galloise, pratiques translangagières, orientation translangagière, études translangagières. Autre argument en faveur de ce néologisme : il est apparu spontanément sous la plume des quelques auteur.e.s francophones y faisant référence. Il me semble préférable à « translinguistique » pour deux raisons principales. En premier lieu, rimant avec « linguistique, » « translinguistique »

évoque une conception plus traditionnelle des langues comme systèmes, en décalage avec les orientations sous-jacentes à la notion de *translanguaging*, excepté peut-être dans son acception originelle de pédagogie d'alternance codique (acception 1 dans le tableau 3). C'est pourquoi « translinguistique » serait envisageable comme équivalent de *translanguaging* essentiellement dans cette acception. Dans les autres acceptions, « translangagier » me semble conceptuellement plus proche de *translanguaging*, et donc mieux motivé et plus transparent. Quoiqu'une distinction entre « translinguistique » et « translangagier » pourrait marquer ce glissement de sens et d'orientation, l'utilisation d'un seul terme me semble préférable autant par souci de parcimonie que pour essayer de faire correspondre, en français, la polysémie de *translanguaging* en anglais (tout en prenant soin de préciser le sens visé).

En deuxième lieu, l'intérêt de « translangagier » réside en son fort potentiel dérivatif : « translangager, » « translangageage, » « translangagisme, » « translangageries. » Certes, ces dérivés demanderaient à l'oreille de s'y accoutumer, ce dont l'usage jugera, mais « translangager » et « translangageage, » en particulier, méritent d'être envisagés car ils rendent très bien une dimension clé de *translanguaging*, à savoir que si la langue, ou le langage, devrait être considéré avant tout comme une activité humaine, un processus interprétatif, une pratique sociale, il devrait s'utiliser comme un verbe (*to language, to translanguaging*) ou un prédicat nominal (*languageing, translanguaging*) plus que comme un nom. C'est en cela que la notion de *translanguaging* peut être rapprochée de celle de *languageing*, pourtant élaborée indépendamment (Swain, 2006). *Langager*, ou le langageage, c'est utiliser les ressources du langage non seulement pour mieux comprendre, clarifier, élaborer sa pensée, mais aussi pour construire du sens et des savoirs, en formulant à voix haute ou à l'écrit ; *translangager*, ou le translangageage, c'est faire la même chose, mais en contexte plurilingue et translingue, en puisant dans les ressources de plusieurs traditions linguistiques, en jonglant avec les langues et en combinant leurs potentiels de signification. Traduire *languageing* par « mise en langage » (North et Picardo, 2016) rend assez bien l'idée du concept mais cette traduction me semble avoir deux défauts. D'abord, l'expression « mise en langage » pourrait suggérer que la langue ne ferait que mettre en mots des idées préétablies ; or *langager*, c'est non seulement exprimer du sens mais aussi le créer par et dans l'acte de parole. Ensuite, traduire *languageing* par « mise en langage » gomme le lien qu'il entretient avec *translanguaging* ; la dérivation verbale ou en *-age* a l'avantage de mettre les deux concepts en rapport tout en soulignant l'idée d'action, l'une des valeurs du suffixe (cf. « affinage, » « atterrissage, » « babillage, » « baragouinage, » « chuchotage, » « magasinage, » etc.).

On pourrait bien sûr aussi conserver *translanguaging* en français dans le texte, comme le font plusieurs auteurs, et comme l'ont fait les organisateurs du

colloque de CCERBAL. Le suffixe en -ing est productif en français, en France notamment, donnant lieu parfois à des usages très éloignés de l'anglais, voire difficiles à concevoir pour des anglophones (cf. *brushing*, *footing*, *jogging*). L'inconvénient d'importer *translanguaging* tel quel est que, sous cette forme, il est bien moins maniable en français qu'en anglais, puisqu'on ne peut en dériver verbes ou adjectifs ; il est plus opaque aussi et donc, en final, moins opératoire, que « translanguagier » et ses dérivés (pour des critères de viabilité des néologismes, cf. Dubuc, 2002, p. 130–131).

Cette section ne serait complète sans commenter brièvement le néologisme original de « translanguageance » que propose Eschenauer (2014), à partir des travaux d'Aden (2012, 2013), son ancienne directrice de thèse, sur le « translanguager, » dans le cadre de recherches sur la pratique théâtrale et les activités de médiation (corporelle, linguistique, culturelle) dans une pédagogie des langues visant à développer des compétences à la fois langagières (plurilinguisme, flexibilité linguistique) et émotionnelles (empathie, décentrage, ouverture aux autres). Dans cette optique, les activités translanguagières sont conçues comme impliquant non seulement le verbal et les langues, mais aussi le corps et le non-verbal, c'est-à-dire d'autres langages ou systèmes d'expression et de constitution du monde, dont le langage théâtral. De plus, formulée dans un paradigme éactif et émergentiste (Aden, 2017), la didactique du translanguager ou de la translanguageance que proposent Eschenauer et Aden insiste sur le rôle central de ce mouvement de soi vers l'autre et le monde, d'un dépassement d'un ici vers un au-delà, rendu par le préfixe *trans-*, dans la constitution d'un sens et d'un espace partagés ; translanguageance rime donc avec émergence, transcendance, reliance et résonance. Il est intéressant de constater comment, en s'appropriant la notion de *translanguaging* tout en la traduisant, Eschenauer et Aden l'enrichissent de nouvelles inflexions. Cela dit, je me demande s'il ne serait pas préférable de réserver « translanguageance » au concept défini par Eschenauer (2014).

Approche translanguagière, translanguager, translanguageage — What's the added value en français ?

I hope to have shown that, contrary to doubts that francophones themselves can express in this regard, the French language has the expressive resources required to render English notions such as *literacy* and *translanguaging*. Strong cases have been made for the added value of introducing *littératie* into Francophone academic discourse, and the coinage seems to be gaining ground, slowly, in more general usage as well. What could be the added value of *translanguagier*, *translanguager*, and *translanguageage* for Francophone scholars, educators, and students?

One cannot but notice the striking similarities between the translanguag-

ing pedagogical model developed in Wales and the translanguaging practices of plurilingual writers who must compose in one language from (written and oral) sources in another. As a Francophone researcher interested in pluriliteracy and transliteracy development and a bilingual writer myself, I felt a need for a vocabulary both to describe such literacy practices and to conceive of pedagogies that would address the unique demands that they place on plurilingual writers. “Translanguaging” (along with “biliteracy,” “pluriliteracy,” “transliteracy”) has helped to meet this need in English, and *translangagier* (with its derivatives and *bilittératie*, *plurilittératies*, *translittératie*) is fulfilling this need in French.

The fast-growing body of English literature about translanguaging has made the notion quite complex and harder to pin down. At the same time, attending to its various meanings offers food for thought. In particular, it helps us think about the demands of translanguaging practice, not only as a challenge for plurilingual writers, but also an opportunity for gaining understanding and knowledge through a plurilingual lens. Without necessarily subscribing to the strong version of translanguaging theory, which contests the psychological reality of bounded language systems in plurilingual minds, thereby questioning the very existence of multilingualism or the very idea of translating across languages (MacSwan, 2017), a translanguaging perspective on plurilingual education and pluri/transliteracy development has much to offer. It calls for rethinking language allocation strategies in bilingual education program, questioning the ban on L1 use in L2 instruction, and reconfiguring disciplinary and curricular arrangements, in ways that best support the academic and language development of plurilingual students. With regard to plurilingual writers in university settings, I have tried to suggest how their translanguaging needs might be best supported by drawing on professional translation training as a means of decompartmentalizing, or complementing, L1 and L2 writing instruction.

It is too early to tell whether the notion of “translanguaging” might give rise to a new field of study, in the same way as “literacy” gave rise to the field of *littératies universitaires* (Glorieux, 2015). Perhaps, a translanguaging orientation need not develop into a field of study to mediate conversations among the various subfields which might contribute to pluri/transliteracy in university contexts: L1 and L2 writing studies, translation studies, language teaching, and multilingual education in the Anglophone academic landscape; *rédictologie*, *traductologie*, *didactique de l’écrit*, *didactique des langues*, *littératies universitaires*, *pédagogie universitaire*, and *enseignement bi/plurilingue* in the Francophone world. As the introduction of *littératie* into Francophone discourse illustrates, questions about what to do with translanguaging in French raise broader questions about the conditions and consequences of the circulation of ideas across national and linguistic contexts. The potential added value that

“translanguaging” could bring to Francophone scholarship and educational practice should be gauged in light of the existing vocabularies and discourses it could contribute to and possibly displace. The idea that plurilinguists should be encouraged to use and develop their linguistic repertoire at school was already at the core of the *didactique plurinormaliste* developed in France in the 1980s (Blanchet, 2015). And the critique of the monolingual paradigm that underpins translanguaging scholarship finds a parallel in Francophone scholars’ attempt to develop a *didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme* from a non-monolingual perspective in the 1990s (Castelloti & Moore, 2015; Moore & Gajo, 2009). Questions about the translation and reception of “translanguaging” into French arise as Francophone scholars are exposed to, and become interested in, Anglophone scholarship. It is striking how translanguaging scholarship in English hardly refers to any work in languages other than English (with the notable exception of Williams’ seminal 1994 work in Welsh). This seems at odds with a translanguaging orientation that embraces multiple linguistic repertoires. How could English-medium translanguaging scholarship engage with scholarship in other languages, and what challenges and benefits would be associated with this? In other words, what would translanguaging scholarship look like if it not only talked about translanguaging but also translanguaged itself?

References

- Aden, J. (2012). La médiation linguistique au fondement du sens partagé: vers un paradigme de l’enaction en didactique des langues. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 167, 267–284.
- Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps. Dans S. Abdlekader et O. Fertat (dir.), *Pour un Théâtre-Monde: plurilinguisme, interculturalité, transmission* (p. 109–123). Pessac, France: Presses universitaires de Bordeaux.
- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme enactif. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Recherches en didactique des langues et des cultures: les Cahiers de l’Acedle*, 14. doi.org/10.4000/rdlc.1085
- Ammon, U. (Ed.). (1996). *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Atkinson, D., Crusan, D., Matsuda, P.K., Ortmeier-Hooper, C., Ruecker, T., Simpson, S., & Tardy, C. (2015). Clarifying the relationship between L2 writing and translanguaging writing: An open letter to writing studies editors and organization leaders. *College English*, 77, 383–383.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Baker, C. (2003). Bilingualism and transliteracy in Wales: International and critical perspectives. In N.H. Hornberger (Ed.), *Continuum of bilinguality: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (pp. 71–90). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (dir.). (2004). *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Belhadj Hacen, A. et Delcambre, I. (dir.). (2015). *Littéraires et plurilinguismes: quelles pratiques ? Quels liens ?* Paris: L'Harmattan.
- Blanchet, P. (2015). Plurilinguismes et lit(t)éracies: problématiser les enjeux interculturels, éducatifs et sociétaux. Dans A. Belhadj Hacen et I. Delcambre (dir.), *Littéracies et plurilinguismes: quelles pratiques? quels liens?* (p. 21–33). Paris: L'Harmattan.
- Blanchet, P., Clerc, S. et Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 175, 283–302.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Canada. (n.d.). TERMIUM Plus. www.btb.termiumpius.gc.ca/tpv2alpha/alpha-eng.html?lang=eng
- Castellotti, V. et Moore, D. (2015). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèses et évolutions. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures: approches contextualisées* (p. 291–302). Paris: éditions des archives contemporaines.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Translanguaging as a pedagogical tool in multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Language awareness and multilingualism* (pp. 309–321). Berlin: Springer.
- Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.). (2017). *Encyclopedia of language and education Language awareness and multilingualism*. Berlin: Springer.
- Chiss, J.-L. (1998). Plurivocité de l'écriture et "literacy." Dans J.-G. Lapacherie (dir.), *Propriétés de l'écriture* (p. 89–94). Pau, France: Presses universitaires de Pau.
- Chiss, J.-L. (2004). La littératie: quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. Dans C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littératie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 43–52). Paris: L'Harmattan.
- Chukly-Bonato, K. (2016). *Transferring knowledge through translanguaging: The art of multilingualizing the foreign language classroom*. (Unpublished master's thesis). Department of Integrated Studies in Education, McGill University, Montreal. digitool.library.mcgill.ca/R/-?func=dbin-jump-full¤t_base=GEN01&object_id=143641

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. rm.coe.int/16802fc3a8
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 103–115. doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. Dans M.-C. Pollet (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* (p. 19–35). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Delisle, J. (2013). *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. (3e éd.). Ottawa, ON: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dubuc, R. (2002). *Manuel pratique de terminologie* (4ème ed.). Brossard, QC: Linguatech.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81–88. doi.org/10.4000/trema.302
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Eschenauer, S. (2014). Faire corps avec ses langues. Théâtre et didactique: vers une définition de la translanguageance. *E-CRINI*, 6. crini.univ-nantes.fr/actes-de-colloque-langues-en-mouvement-didactique-des-langues-et-pratiques-artistiques--1145716.kjsp
- European Union. (2019, August). Interactive terminology for Europe (IATE) [v. 2.8.0]. iate.europa.eu/home
- France. Ministère de la Culture. (n.d.). FranceTerme. www.culture.fr/franceterme
- Gajo, L. et Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 71, 471–499. doi.org/10.3138/cmlr.2740
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In K. Knapp, D. Perrin, & M. Verspoor (Series Eds.), *Handbooks of applied linguistics* [HAL]: Vol. 5, P. Auer & L. Wei (Vol. Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 207–228). Berlin: Mouton de Gruyter.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

- García, O., & Lin, A.M. (2017). Translanguaging in bilingual education. In S. May (Series Ed.), *Encyclopedia of language and education*: Vol. 5, O. García, A. Lin, & S. May (Vol. Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130). Cham, Switzerland: Springer.
- Gentil, G. (2002). *Academic biliteracy and identity construction: Case studies of francophone science writers* (Unpublished doctoral dissertation). Department of Integrated Studies in Education, McGill University, Montreal. digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1571345681010~82&usePid1=true&usePid2=true
- Gentil, G. (2005). Commitments to academic biliteracy: Case studies of francophone university writers. *Written Communication*, 22, 421–471.
- Gentil, G. (2006). EAP and technical writing without borders: The impact of departmentalization on the teaching and learning of academic writing in a first and second language. In P. Matsuda, C. Ortmeier-Hooper, & X. You (Eds.), *The politics of second language writing: In search of the promised land* (pp. 147–167). West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Gentil, G. (2011). A biliteracy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing*, 20, 6–23. doi.org/10.1016/j.jslw.2010.12.006
- Gentil, G. (2017). Afterword: Moving forward with academic biliteracy research. In D. Palfreyman & C. van der Walt (Eds.), *Academic biliteracies: Translanguaging and multilingual repertoires in higher education settings* (pp. 206–220). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gentil, G. (2018). Modern languages, bilingual education, and translation studies: The next frontiers in WAC/WID research and instruction? *Across the Disciplines* [thematic issue: *Rewriting disciplines, Rewriting boundaries: Transdisciplinary and translanguaging challenges for WAC/WID*], 15(3), 114–129. wac.colostate.edu/atd/special/trans
- Gentil, G. (2019). D'une langue à l'autre: pour une didactique plurilingue et translangagière de l'écrit. *Revue canadienne des langues modernes*, 75, 65–83. doi.org/10.3138/cmlr.2018-0168
- Gentil, G., & Séror, J. (2014). Canada has two official languages — Or does it? Case studies of Canadian scholars' language choices and practices in disseminating knowledge. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 17–30. doi.org/10.1016/j.jeap.2013.10.005
- Glorieux, C. (2015). Du concept de littéracie au champ des littéracies universitaires. Dans A. Belhadj Hacen et I. Delcambre (dir.), *Littéracies et plurilinguismes: quelles pratiques? quels liens?* (p. 37–59). Paris: L'Harmattan.
- Göpferich, S. (2017). Cognitive functions of translation in L2 writing. In J.W. Schwieter & A. Ferreira (Eds.), *The handbook of translation and cognition* (pp. 402–422). Hoboken, NJ: Wiley.
- Guidère, M. (2016). *Introduction à la traductologie*. Louvain-la-Neuve, Belgium: De Boeck Supérieur.

- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotics*. London: Edward Arnold.
- Hébert, M., & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. On the relevance of the notion of literacy in Francophone countries: The situation in the field of education. *Globe*, 16(1), 25–43. doi.org/10.7202/1018176ar
- Hornberger, N.H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 261–278. doi.org/10.1080/13670050.2012.658016
- Hornberger, N.H., & Skilton-Sylvester, E. (2003). Revisiting the continua of biliteracy: International and critical perspectives. In N.H. Hornberger (Ed.), *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (pp. 35–70). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie: histoire d'un mot, effets d'un concept. Dans B.-D. Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 21–41). Paris: L'Harmattan.
- John Benjamins. (2015). [On-line catalog description of *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*]. benjamins.com/catalog/ttmc
- Kruse, O. (2012). The place of writing in translation: From linguistic craftsmanship to multilingual text production. In C. Thais, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, & A. Sinha (Eds.), *Writing programs worldwide: Profiles of academic writing in many places* (pp. 401–415). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse. wac.colostate.edu/books/perspectives/wpww
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18, 641–654. doi.org/10.1080/13803611.2012.718488
- L'Homme, M.-C. (2008). *Initiation à la traductique* (2e éd.). Montréal, QC: Linguat-ech.
- Liddicoat, T. et Zarate, G. (2009). La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées. *Le Français dans le Monde: Recherches et applications* [numéro thématique: *La circulation internationale des idées en didactique des langues*], 46, 9–13.
- Lillis, T.M., & Curry, M.J. (2010). *Academic writing in global context*. New York: Routledge.
- Loock, R. (2016). *La traductologie de corpus*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54, 167–201. doi.org/10.3102/0002831216683935
- Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19, 134–160.

- Molinié, M. et Moore, D. (2012). Les littératies : une *Notion en Questions* en didactique des langues (*NeQ*). *Recherches en didactique des langues et des cultures: les Cahiers de l'Acedle*, 9, 3–14. journals.openedition.org/rdlc/2757
- Moore, D. (1996). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Aile. Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 95–121. journals.openedition.org/aile/4912
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 121, 71–78.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction — French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism* [thematic issue: *Plurilingualism and pluriculturalism: Francophone perspectives in education*], 6, 137–227. doi.org/10.1080/14790710902846707
- North, B. et Piccardo, E. (2016). *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. mycloud.coe.int/index.php/s/VLANKuMxDsHK03
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, 281–307.
- Painchaud, G. (1992). “Littératie” et didactique de l'écrit en L2. *Études de linguistique appliquée*, 88, 55–66.
- Parini, L. (2010). Le concept de genre: constitution d'un champ d'analyse, controverses épistémologiques, linguistiques et politiques. *Socio-logos*, 5. journals.openedition.org/socio-logos/2468
- Pavlenko, A. (2005). Bilingualism and thought. In J.G. Kroll, A.M.B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 448–468). Oxford: Oxford University Press.
- Pollet, M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littératies universitaires: approches théoriques et pratiques*. Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Quebec. Office québécoise de la langue française. (2012). *Le grand dictionnaire terminologique* (GDT). www.granddictionnaire.com/
- Raus, R. (2013). *La terminologie multilingue: la traduction des termes de l'égalité H/F dans le discours international*. Bruxelles, Belgique: de Boeck.
- Rehorick, S. (2011). *The critical role of the educational system in creating bilingual citizens: New Brunswick as a microcosm of Canada*. Ottawa, ON: Office of Commissioner of Official Languages. www.ocol.gc.ca/html/rehorick_e.php
- Reuter, Y. (2003). La littératie. Perspectives pour la didactique. *lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues* [numéro thématique: *La littéracie: vers de nouvelles pistes de recherche didactique*], 27, 11–23.

- Rispail, M. (2011). Littéracie: une notion entre didactique et sociolinguistique — enjeux sociaux et scientifiques. *forumlecture.ch* [numéro thématique: *La littératie, un concept?*], 1. www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=1&year=2011
- Le Robert illustré*. (2019). (Millésime 2019 éd.). Paris: Dictionnaires Le Robert-SEJER.
- Rughoonundun-Chellapermal, N. (2017). Autopsie de l'échec d'un projet d'éducation multilingue. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 12, 155–177. doi.org/10.3917/cisl.1702.0155
- Schrijver, I., van Vaerenbergh, L., Leijten, M., & Van Waes, L. (2014). The translator as a writer: Measuring the effect of writing skills on the translation product. In D. Knorr, C. Heine, & J. Engberg (Eds.), *Methods in writing process research* (pp. 99–121). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Schwinge, D. (2017). Bilingual and multilingual education. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Bilingual and multilingual education* (pp. 147–160). Cham, Switzerland: Springer.
- Swain, M. (2006). Language, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). London: Continuum.
- Thévenaz-Christen, T. (2011). Éditorial: La littératie, un concept? *forumlecture.ch* [numéro thématique: *La littératie, un concept?*], 1. www.forumlecture.ch/archiv.cfm?issue=1&year=2011
- Trépos, J.-Y., Ehrhart, S., Hamez, G., Langinier, H., Polzin-Haumann, C. et Reissner, C. (2016). Frontières linguistiques et communautés de travail : un bilinguisme à l'épreuve du changement industriel. *Questions de communications* [numéro thématique: *L'antibiorésistance, un problème en quête de publics*], 16(29), 351–374.
- Venuti, L. (2000). *The translation studies reader*. London: Routledge.
- Vinay, J.-P. et Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Montréal: Beauchemin.
- Wei, L., & García, O. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wei, L., & García, O. (2017). From researching translanguaging to translanguaging research. In J. Cenoz, D. Gorter, & S. May (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Research methods in language and education* (pp. 227–240). Cham, Switzerland: Springer.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (thèse de doctorat inédit). Bangor, UK: University of Wales.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock:*

Interpreting and appraising Gwynedd's language policy in education (pp. 39–78).
Llangefni, UK: Canolfan Astudiaethau Iaith (CAI) Language Studies Centre.

Conversations autour du plurilinguisme : théorisation du pluriel et pouvoir des langues

Danièle Moore

daniele_moore@sfu.ca

SIMON FRASER UNIVERSITY

Résumé

Tandis qu'on note depuis quelques années une floraison de concepts cherchant à mieux théoriser la complexité et le pluriel en didactique des langues, ces nouveaux termes ne servent-ils qu'à dépoussiérer ou remettre à la mode des notions antérieures ? Entrent-ils en conflit ou en résonance ? Et comment ?

*Cette contribution vise à poser quelques repères au sein d'un parcours situé, subjectif, à travers quelques jalons qui marquent la théorisation de la compétence plurilingue et pluri-/interculturelle (CPP) en Europe, notamment francophone. On discutera comment ces conceptualisations du plurilinguisme entrent en écho avec un autre concept du champ aujourd'hui largement circulant, celui de *translanguaging*. La contribution invite à resituer quelques espaces-temps du dialogue académique et invoque le pouvoir des langues dans la complexification conceptuelle.*

*Mots-clés : plurilinguisme, compétence plurilingue et pluriculturelle, *translanguaging*, didactique du plurilinguisme*

Abstract

A number of concepts have emerged in recent years in an attempt to better theorize complexity and pluralism in language education. What do these new terms add to previous notions, and how do they resonate with each other?

*This contribution traces a subjective trajectory through the theorization of plurilingual and pluri-/intercultural competence (PPC), focusing on Francophone Europe. It examines how these various conceptualizations of plurilingualism resonate with those of *translanguaging*, which are broadly circulating in the field. This contribution situates this academic dialogue in time and space, and invokes the power of languages in academic conceptual complexity.*

*Key words: plurilinguism, plurilingual and pluricultural competence, *translanguaging*, plurilingual education*

Théoriser le pluriel, petite histoire située

Cette contribution vise à poser quelques repères au sein d'un parcours situé, subjectif, à travers quelques jalons qui marquent la théorisation de la compétence plurilingue et pluri-/interculturelle (CPP) en Europe francophone. Ce paysage théorique et épistémologique va nous amener à tracer des topographies mobiles à l'intérieur même des conversations qui se sont construites, plus particulièrement à partir des années 1990, autour des concepts de plurilinguisme et de compétence plurilingue, en espérant que ceux-ci permettront de mieux situer ces notions par rapport à une autre notion aujourd'hui largement circulante, celle de *translanguaging* (García et Wei, 2014). On y évoque le pouvoir des langues dans la théorisation du pluriel, en examinant comment le dialogue plurilingue encourage des mises en miroir conceptuelles susceptibles de soutenir la complexification de la réflexion intellectuelle. La publication plurilingue d'un ouvrage clef du domaine, *Le Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Levy et Kramersch, 2008), sert d'exemple pour illustrer quelques-uns de ces feuilletés réflexifs.

Ces concepts portent des idéaux autour du fait plurilingue. Ils portent aussi, intrinsèquement, une idée de dynamique, de circulations, de mobilité. Avait-on besoin de nouveaux concepts, finalement, pour décrire des phénomènes sociaux vieux comme le monde humain ? Ces concepts sont-ils vraiment nouveaux ? Et enfin, faut-il les traduire ?

Une mise en circulation terminologique n'est pas anodine. Choisir d'introduire un nouveau concept dans un champ de réflexion ne peut que s'accompagner d'une réflexion critique. Lorsque Coste met en circulation en 1991 le concept de compétence plurilingue, il s'agit d'une idée « qu'il a frottée à d'autres », s'inspirant de travaux aussi bien européens que nord-américains pour repenser la compétence en langue des apprenants et les intrications subtiles de leurs répertoires déjà-là et en devenir (Coste et Hébrard, 1991; Coste, de Pietro et Moore, 2012). Largement inspiré de la sociolinguistique du contact et de la migration, aux travaux de l'école suisse autour de Py et ses collègues (Gajo, Matthey, Moore et Serra, 2004; Grosjean, 1982; Lüdi et Py, 1984; Py, 2007) et ceux de l'école grenobloise autour de Dabène (1994) et de Billiez (1998), on interroge, par exemple, les maillages et méchages de langues, les variantes de contact et les marques transcodiques, dans les apports subtils qu'ils peuvent conférer à la conscientisation des processus d'appropriation pour les apprenants. Ces marques sont définies comme l'ensemble des phénomènes révélateurs du contact de langues et de cultures, des traces et d'expressions sémiotiques multiples, autant mimogestuelles que linguistiques ou vestimentaires, tous les néocodages ou énoncés métalinguistiques, les infractions aux normes phonologiques ou syntaxiques, les procédés d'ajustement et de collaboration, le travail de formulation et de figuration, etc. Toute trace qui

témoigne, autrement dit, dans l'interparole et du point de vue des locuteurs eux-mêmes, de la rencontre au sein d'un événement langagier de langues différentes et des représentations que portent les locuteurs sur celles-ci, sur les contraintes situationnelles et sur la signification sociale qu'ils leur attribuent (voir de Pietro, 1988 et Heller, 2002). Ces atouts des plurilingues (Moore et Gajo, 2009; Herdina et Jessner, 2002) constituent pour eux des « boîtes à outils » pour communiquer et apprendre, notamment sous l'angle des connaissances métalinguistiques, qui soutiennent le développement des compétences transversales, transférables d'une langue à d'autres : « Ainsi, l'atout plurilingue (le savoir métalinguistique chez les plurilingues) est actualisé de façon interlinguistique, de telle sorte que les pratiques d'appui, de passage ou de mise en relation constituent un lieu d'observation privilégié de cet atout » (Bono, 2006, p. 42). Mais il s'agit aussi de développer une vision plus humaniste des compétences et de l'apprentissage et une « manière d'être » dans ses langues (Beacco, 2005).

Qualifié de « renversement copernicien » (Blanchet, Calvet, et Robillard, 2007), de « coup de force », de « putsch didactique » (Blanchet et Chardenet, 2015; Conteh et Meyer, 2014; Coste, 2008) et de « pavé dans la mare » (Castellotti et Moore, 2015), le concept de CPP s'impose rapidement comme un réel « changement paradigmatique » pour la didactique des langues et du plurilinguisme (Piccardo et Puozzo, 2015). Il s'agit ici de changer radicalement les manières de concevoir les compétences ainsi que les objectifs et les normes d'apprentissage, de dénativiser et désidéaler le locuteur idéal natif, de réinstaurer le social et la personne au centre des processus d'appropriation.

Prendre au sérieux le plurilinguisme appelle, ainsi, à changer en profondeur nos manières de conceptualiser les relations entre les langues, et les relations entre les locuteurs et leurs langues; en d'autres termes, à tisser les liens entre pratiques, représentations et contexte(s) (Castellotti (dir.), 2001; Castellotti et Moore, 2015; Moore, 2001). Or, les représentations du « bon plurilingue » évoluent au fil de l'histoire et selon les contextes. De la tour de Babel à ses confettis (Calvet et Calvet, 2013), en passant par les notes de terrain de Champollion¹ déchiffrant, en 1824, en deux langues et trois systèmes d'écriture la Pierre de Rosette, ou encore Rabelais (1532) pour qui être plurilingue, c'est être un citoyen éduqué : « [il faut] que tu apprennes les langues parfaitement. Premièrement, la Grecque Secondement, la Latine. Et puis l'Hébraïque ... , et la Chaldaïque & Arabique pareillement » (p. [41])²,

¹ « Jean-François Champollion ... est un égyptologue français, [le p]remier à déchiffrer les hiéroglyphes, Champollion est considéré comme le père de l'égyptologie » (Wikipedia, s.d., « Champollion »).

²Viennent seulement ensuite dans cette liste les arts, la géométrie, l'arithmétique et la musique.

les exemples de pratiques plurilingues font partie de notre monde. Mais en France aujourd'hui, la langue arabe est-elle encore une langue qu'on choisit de mettre en avant pour exhiber socialement son éducation comme au temps de Rabelais ? On voit ici comment se brossent à grands traits des paysages situés du plurilinguisme, qui s'ancrent dans des histoires, elles-mêmes situées. Il est ainsi fondamental de comprendre le développement des concepts par rapport à l'histoire, mais aussi par rapport à des histoires qui sont celles de personnes, de voyages et de rencontres. On attrape des idées parce que nous sommes des personnes avec nos propres histoires. Et cela est aussi un point important que cette contribution s'essaie à illustrer.

Trajectoires et rencontres, comment les idées s'entre-frottent

« Les concepts voyagent et il vaut mieux qu'ils voyagent en sachant qu'ils voyagent » (Morin, 1990, p. 154). Cette métaphore de la trajectoire empruntée à Edgar Morin est le fil d'Ariane que nous tirons ici. Les concepts se déplacent, voyagent et quand ils reviennent, ils ne sont pas exactement les mêmes. Nos histoires, vécues ou imaginées, influencent notre parcours et notre inscription dans un champ, dans une posture, ici par rapport au plurilinguisme. Poser un regard réflexif sur nos trajectoires vécues et pensées participe d'une démarche d'engagement dont on ne peut faire l'économie. Pour ma part, mon histoire et celle de ma famille s'inscrit dans les Alpes françaises, aux frontières de la Suisse et de l'Italie. Ma mère, née en 1920, et mon frère, né en 1940, ne parlaient pas français quand ils sont arrivés à l'école à l'âge de 7 ans. Ils étaient savoyards, locuteurs du franco-provençal. Ma mère n'a pourtant jamais su qu'elle parlait le franco-provençal, et mon frère l'a appris au détour d'une conversation il n'y a pas si longtemps. On leur a toujours dit, et ils ont toujours cru, qu'ils parlaient « le patois ». Langues non nommées, sans légitimité, minorisées. Mon père, lui, était locuteur de l'italien, langue de l'immigration alors dévalorisée en France, et je ne l'ai découvert qu'à 12 ans lors d'un voyage au Val d'Aoste pour rencontrer cette branche de la famille. Je n'avais jamais entendu mon père parler italien auparavant. Pourtant, ce n'est pas une langue que mes parents ont souhaité que j'apprenne à l'école. J'ai appris d'abord l'anglais à partir de 12 ans, puis l'allemand en deuxième langue (alors même que tous deux, résistants pendant la Deuxième Guerre mondiale, et ma mère fille de poilu blessé à Verdun pendant la Première, détestaient cette langue qui portait pour eux trop de blessures). On se déplace ainsi avec et à travers des imaginaires, qu'on traîne parfois avec nous, des valises d'histoires avec lesquelles on voyage dans une Histoire qui nous dépasse le plus souvent. Et puis, ces valises ne sont parfois pas ouvertes, des petites choses y sont rangées que parfois nous n'avons pas laissé échapper, ou qu'on ne connaît pas nécessairement.

Des familles à l'école : le plurilinguisme, un champ, une lentille, une posture

Cette image de la mobilité, de la trajectoire, de la ligne de vie, de la traversée de paysages et de topographies me permet d'insister sur le fait que notre champ d'étude, le plurilinguisme, est fondamentalement interdisciplinaire. On y joue de différentes focales grossissant ou floutant plus ou moins différents aspects, qu'ils soient plutôt socio- ou psycholinguistiques, qu'ils relèvent de l'anthropologie, de l'ethnographie de la communication, de l'acquisition des langues secondes et tierces, des bilinguismes, des études sur la migration, sur les créoles, ou sur la revitalisation des langues, de la politique linguistique, de l'éducation aux langues ou bien encore, de l'éducation bilingue.

Mon intérêt premier est de comprendre comment les locuteurs apprenants plurilingues font usage de leurs ressources plurielles en famille, à l'école et dans les autres contextes de leurs apprentissages. C'est à partir de l'observation de ces pratiques ordinaires que la conceptualisation de la Compétence plurilingue et pluriculturelle (CPP) se développe ; puis, dans un effort de mise en continuité critique des actions d'intervention, se forme la Didactique du plurilinguisme, qui regroupe les différents scénarios d'apprentissage utilisant des approches multilingues (Candelier, 2008; Candelier et Castellotti, 2013). Il s'agit ainsi du maillage de trois fils, entrelaçant les interrelations entre :

- (i) des interactions plurilingues et les questions d'appropriation dans des environnements plurilingues et multiculturels pour
- (ii) informer les politiques des langues et
- (iii) imaginer, enfin, de nouvelles formes d'interventions éducatives, contextuelles, pour préparer les apprenants et les enseignants à vivre dans des sociétés linguistiquement et culturellement diverses.

Le social y est toujours présent, articulant les rapports entre les individus et les contextes dans lesquels ils évoluent et au sein desquels ils façonnent, et se façonnent, leurs répertoires et ressources plurilingues (Conteh et Meier, 2014).

La conceptualisation de la Compétence plurilingue se construit donc comme un changement paradigmatique, où l'acteur se situe au centre du questionnement, questionnement qui se fonde sur une théorie sociale et une pratique ethnographique (Hymes, 1984) prenant en compte les attitudes, les croyances et les valeurs dans leurs intrications et leurs interdépendances avec des contextes. Pour Coste, Moore et Zarate (1997), alors,

Parler de compétence plurilingue et pluri-/ interculturelle c'est ... s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle. (p. 129)

Pratiques et (re)présentations

Au-delà de l'analyse des pratiques, dans et autour de la classe, il est ainsi primordial de s'intéresser aux représentations, aux croyances et aux idéologies dans lesquelles ces pratiques s'ancrent et se négocient. Quelle est notre représentation des langues ? Qu'est-ce qui compte comme une langue ? Quelle est notre représentation de l'éducation ? Ces interrogations, tantôt d'ordre épistémologique, éthique et politique, problématisent les notions de langues, de transmission, d'appropriation et d'identité au sein d'espaces de représentations, de croyances, de normes, dans des espaces idéologiques et imaginés. Quand je dis « ma mère parlait franco-provençal », je me (re)présente aussi, c'est mon identité. Même si le franco-provençal n'est pas une langue que je parle, il fait partie de mon imaginaire linguistique.

Ainsi, si la compétence linguistique et culturelle est pour partie le produit historique de forces sociales, la compétence d'un locuteur dans plusieurs langues et cultures reste unique. Parler alors d'« acteur social plurilingue » met l'accent sur la relation entre l'action entreprise dans un contexte donné et le recours stratégique de l'acteur social concerné à différentes langues et à la pluralité, sans oublier les efforts stratégiques qu'il déploie, si nécessaires, pour dissimuler une partie de son répertoire linguistique et culturel, son aptitude à mobiliser au plus haut prix son capital symbolique d'expérience de l'altérité (Coste, Moore et Zarate, 1997, p. 30).

Une posture plurilingue réflexive

Inspiré du travail du Suisse François Grosjean (1982, mais voir aussi 2008 et 2010), on insiste sur le fait que c'est la synthèse qui caractérise la compétence des bi-plurilingues (le *pluri-*), plutôt que le nombre de langues impliquées (porté dans la terminologie, par le *multi-*). C'est alors pour insister sur la *synthèse* (le tout, l'ensemble et les effets de reconstructions induits) et sur la *posture* plurilingue adoptée sur les phénomènes observés (Moore et Gajo, 2009), qu'on choisit d'introduire une nouvelle terminologie afin de montrer que si on parle des mêmes phénomènes, le regard porté sur ceux-ci est autre (Marshall et Moore, 2018). Cet ensemble de travaux s'inscrit en dissonance des discours circulant sur les frontières de langues et les rapports à la norme, notamment dans les projets d'apprentissage. Comme le rappellent Jessner-Schmid et Kramersch (2015) :

Multi[pluri]lingualism serves to decenter the sources of power by contesting the discourses of purity, normality and authenticity associated with monolingualism and by giving legitimacy to more hybrid forms of expression, across codes, modes and modalities. (p. 8)

L'adoption d'une posture plurilingue réflexive est ainsi indispensable pour réfléchir les situations et en proposer des interprétations qui dépassent de simples processus d'ajustement de principes, de démarches, de contenus d'enseignement ou d'exercices à des réalités locales (Beacco et Coste, 2017; Castellotti, 2014) pour prendre au sérieux et travailler l'historicité des situations d'appropriation des langues, leur diversité, y compris « interne », du point de vue des parcours des personnes concernées, avec les enjeux politiques, sociaux, individuels qui en découlent, y compris subjectivement (Coste, 2002, 2004). Ici encore s'inscrit la valeur de considérer les dynamiques circulatoires de la biographisation des expériences altéritaires dans les parcours, en incluant le/la chercheur-e dans cette contextualisation et cette historicisation (Huver, 2014). Une posture plurilingue en didactique, c'est alors créer les conditions à l'école et à ses marges pour que les personnes engagées dans cette appropriation prennent conscience de la diversité langagière pour la mobiliser réflexivement, dans et par l'expérience, dans de nouvelles rencontres (Castellotti, 2017; voir aussi Blanchet et Coste, 2010; Candelier et Schröder-Sura, 2015; North et Piccardo, 2016).

Circulations des concepts dans des espaces et des langues : des mises en écho

Les idées n'ont pas d'existence en elles-mêmes, elles dépendent de la langue dans laquelle elles sont exprimées (Liddicoat, 2018; Liddicoat et Zarate, 2009). Aller jusqu'au fond de la notion de plurilinguisme, c'est alors, aussi, s'interroger sur les jeux de traductions dans de nouveaux contextes linguistiques, nationaux, entendus comme processus spécifiques supposant que des connotations sont ajoutées ou supprimées, ce qui entraîne que l'idée elle-même est reconstruite. Le flux des idées ne peut être entendu comme une simple transplantation dans un autre contexte, car celles-ci s'inscrivent dans des réseaux existants d'idées, de théories, de langues, mais aussi de personnes, à travers un processus de mises en écho et d'adaptations qui tient compte des idées déjà-là des gens, de la structure sémiotique des débats en cours, de l'histoire. *Qu'est-ce qu'une société est prête à recevoir comme nouvelle idée ? Où peut-elle se mettre ?*

Revenons alors maintenant brièvement sur la notion de plurilinguisme dans la tradition française, que je connais mieux.

Pourquoi plurilinguisme(s) ? Pourquoi parler de plurilinguisme, quand on avait l'habitude de parler de multilinguisme ? La notion, qui circulait déjà dans la Convention européenne de 1954 (Conseil de l'Europe, 1954), se diffuse et prend de l'ampleur notamment par le biais de la revue française de sociolinguistique que dirige Calvet, *Plurilinguismes*, dont le premier numéro paraît en 1999 et porte sur les villes plurilingues (les contributions réunies portent sur

la France, l'Angleterre, des villes d'Afrique, etc.). Un autre numéro spécial de la même revue porte plus spécifiquement sur « Les emprunts ». On y trouve des contributions interrogeant les phénomènes d'alternance codique, ou code-switching, dans les pratiques ordinaires des plurilingues, mais on y trouve aussi une contribution sur la question des alternances d'appropriation dans la classe (Moore et Py, 1995). La contribution emprunte aux travaux sociolinguistiques suisses (comme par exemple Grosjean, 1982; Lüdi et Py, 1986) et, en didactique des langues, à celui de Dabène (1994), considérant que si on adopte une posture plurilingue pour l'analyse du répertoire des locuteurs et des apprenants, la notion d'emprunt est inutile car le répertoire du plurilingue ne fait qu'un.

Tandis que peu avant, un séminaire réunit à Londres un certain nombre des mêmes collègues sur des questions avant tout sociolinguistiques concernant l'alternance (Milroy et Muysken, 1995), notamment autour des parlars bilingues des migrants (Dabène et Moore, 1995), un colloque à orientation sociolinguistique et didactique est organisé en 1995 par Coste au CRÉDIF (Centre de recherche pour l'enseignement et la diffusion du français). Consacré à la thématique des Alternances de langues, il réunit en conférences plénières Heller, Lüdi, Obadia, Poplack et van Lier. Plusieurs publications découlent de ces rencontres. On trouve ainsi un numéro spécial de la revue *Plurilinguismes* portant plutôt sur les perspectives sociolinguistiques de la rencontre des langues (Deprez, 1995, p. 1). Deux numéros complémentaires interrogent plus spécifiquement les alternances de langues comme levier d'appropriation, en particulier dans les situations d'enseignement. Le premier est un numéro des *Études linguistique appliquée* (ELA, 108), intitulé « *Alternances des langues et apprentissages* » (Castellotti et Moore, 1997). Le second est un numéro des *Cahiers du français contemporains*, intitulé « *Alternances des langues et construction de savoirs* » (Moore et Castellotti, 1999; mais voir aussi Castellotti, 2000, 2001; Castellotti (dir.), 2001). Il ne s'agit ainsi pas seulement de remettre en question la notion socialement construite de frontière de langue, mais de porter un regard holistique sur l'ensemble des systèmes sémiotiques qui servent la communication.

On distingue ainsi nettement des travaux qui relèvent de la sphère politique, où le plurilinguisme mais aussi la compétence plurilingue relèvent peu à peu d'une doxa, et les travaux qui s'inscrivent dans la sphère académique où ces notions sont affinées, complexifiées et très tôt remises en question parce que les deux sphères se superposant brouillent, et parfois effacent, les débats intellectuels qui continuent à surgir autour de ces notions (Castellotti, 2010; Coste, 2010; Moore et Castellotti, 2008).

Plurilinguisme et *translanguaging*

En cherchant à situer des questionnements autour du plurilinguisme et du *translanguaging* au sein du petit itinéraire historique jusque-là tracé, on rappellera qu'on attribue en règle générale la notion de *translanguaging* (*trawsieithu* en gallois) aux travaux de Williams (1994) portant sur les questions d'alternance d'enseignement-apprentissage dans l'enseignement immersif bilingue au Pays de Galles : « What is translanguaging and how can it be used? The simplest definition is : receiving information in one language and then using it in the other language » (Williams, 2002, p. 47), précisant encore que « the way in which bilingualism is used actively is translanguaging, which reinforces the interrelationship between the two languages while also reinforcing the languages » (p. 46).

Ces alternances d'enseignement-appropriation, d'abord décrites sous le terme de *translanguifying* évoluent, par le biais des conversations entre Williams, Whittal, Baker, et Lewis, vers celle de *translanguaging*, qui paraît mieux traduire en anglais le concept gallois (Williams, Lewis et Baker, 1996; Lewis, Jones et Baker, 2012). On voit dans cet exemple de glissement terminologique qu'un concept nouveau trop abscons n'est pas efficace. On a besoin aussi de simplicité dans la complexité. De chaque côté, on trouve abondamment cités les travaux de Cummins (1981), comme ceux de Canale (1981) et Canale et Swain (1981) ou encore ceux de Jacobson (1990). Williams (1996) écrit ainsi :

A theory of bilingual teaching, developed in the United States by Jacobson and Faltis, is based on cues for switching languages when teaching. But there are sixteen different cues. It is unreasonable to expect any teacher to be aware of such a high number of cues when he/she is teaching. By switching the emphasis to a consideration of the linguistic and conceptual demands made on the child in every classroom situation, these cues can be reduced to 5 ways in which language is used in teaching and in developing concepts (p. 51)

Vingt ans plus tard, l'idée d'alternance didactique entre les langues est cependant abandonnée par les auteurs prônant l'adoption du *translanguaging*, qui oublie trop rapidement que la notion s'est développée initialement dans un effort de scénarisation des tissages d'appropriation à l'école, inspirée justement du travail des sociolinguistes qui ont permis de réinvestir les pratiques ordinaires des plurilingues comme fondamentalement riches, originales, complexes, polyglossiques et polyphoniques, et de nature à favoriser le développement conceptuel et l'appropriation ; et ce faisant, de questionner la question de la norme à l'école. Par exemple, García et Lin (2016) rappellent que :

Translanguaging . . . posits the linguistic behavior of bilinguals as being always heteroglossic (see Bailey 2007; Bakhtin 1981), always dynamic, responding not to two monolingualisms in one, but to one integrated linguistic system. It

is precisely because translanguaging takes up this heteroglossic and dynamic perspective centered on the linguistic use of bilingual speakers themselves, rather than starting from the perspective of named languages (usually national or state languages), that it is a much more useful theory for bilingual education than code-switching. (p. 3)

Bien que les auteurs stipulent que le *translanguaging* ressemble au code-mixing/switching mais que le terme *translanguaging* engage le chercheur dans une vision fluide et dynamique du langage, la définition qu'elles en proposent n'est, on le voit, pas sans entretenir de forts échos avec les travaux précédemment cités sur le plurilinguisme et les marques transcodiques et la vision holistique et dynamique du langage dans lesquels ces travaux s'inscrivent. Les travaux francophones défendent en effet de la même façon que les langues sont des constructions sociales (Calvet, 1999), soumises à des normes historiquement situées au sein de dynamiques écologiques particulières (Calvet et Calvet, 2013), que les plurilingues naviguent des dynamiques plurielles les situant de manière particulière au sein de ces écologies (Grosjean, 1982), que leur répertoire est unique et intégré (Dabène, 1994) et que les alternances jouent des rôles dans les processus identitaires et d'appropriation (Lüdi et Py, 1986). Partant de la classe pour certains, de la rue pour les autres (Lewis, Jones et Baker, 2012), des phénomènes observables similaires sont analysés selon des focales différentes, selon des sensibilités et des contextes qui s'éloignent de plus en plus les uns des autres. Pourtant, l'idéal porté reste le même : reconnaître la compétence des plurilingues et favoriser l'appui sur leurs pratiques pour aller plus loin.

Plurilinguisme, *translanguaging*, *language awareness* : les lieux au carrefour des idées

On voit ainsi que d'un côté, on s'est intéressé à l'enseignement bilingue dans des situations minorées, dans des situations où les langues sont territoriales, comme l'anglais et le gallois, au pays de Galle. Du côté français et suisse, les interrogations des sociolinguistes et didacticiens du plurilinguisme portent surtout alors sur l'enseignement de ce qu'on appelait à l'époque les Langues et cultures d'origine. On s'intéresse alors par exemple à l'enseignement bilingue avec une langue de migration, comme le français et l'arabe. Surtout, on lance un débat et des recherches sur la question du renouvellement didactique qu'appelle une posture plurilingue sur l'enseignement des langues, et sur l'atout d'appropriation que peuvent soutenir des démarches plurielles d'ouverture aux langues pour tous (Candelier, 2003, 2008; Moore, 1995; Perregaux, de Goumoëns, Jeannot et de Pietro, 2003). Si on situe, à titre d'exemple, Bangor (au Pays de Galle) comme un lieu clef d'effervescence d'idées, on voit d'un côté se développer toute une réflexion sur les pratiques d'alternances de

langues en classe (le *translanguaging*), tandis que dans les mêmes années, s’y déroule la première conférence de *Language Awareness* organisée par James et Garrett où Hawkins est invité d’honneur (mais aussi des linguistes réputés comme David Crystal, etc.). Une association est créée, l’*International Association for Language Awareness*, ainsi qu’une revue, *Language Awareness Journal*. Le premier volume est publié en 1992. On trouve rassemblés dans le comité éditorial John Sinclair, Gillian Donmall, Peter Garrett, Paolo Balboni, Christopher Brumfit, Michel Candelier, Margaret Early, Eric Hawkins, Carl James, Mike Scott, David Singleton, John Trim (dont on retrouvera l’influence dans les travaux du Conseil de l’Europe), et puis Leo van Lier. Des rencontres, des notions en circulations et en questions... Ces travaux entrent en écho les uns avec les autres, les uns s’intéressant davantage aux potentialités cognitives particulières que favorise le plurilinguisme pour les apprenants, les autres pour les moyens didactiques de les soutenir et en favoriser le développement (Cenoz, Gorter et May, 2017; Garrett et Cots, 2018). Plusieurs idées sont mises en avant : ces caractéristiques peuvent se constituer en atout d’apprentissage ; elles se construisent autour d’une conscience/conscientisation de ces atouts ; ces travaux n’établissent pas de distinction entre apprenant et plurilingue, considérant que tout apprenant est un plurilingue en devenir et tout plurilingue reste un apprenant (Gajo et al., 2004; Py, 2007). Ainsi que Jessner-Schmid et Kramsch (2015) le résumant :

In Herdina and Jessner’s *Dynamic Model of Multilingualism* (2002) metalinguistic awareness or multilingual awareness has been identified as an emergent core factor of multilingual proficiency and is currently under investigation in an increasing number of studies on multilingual learning and teaching. (Jessner, 2006; Moore, 2006; De Angelis & Otwinowska 2014). (p. 4)

Le *Language Awareness* essaime rapidement en dehors du Royaume Uni, notamment chez les Grenoblois : L’éveil aux langues (Dabène et Billiez, 1990), puis chez les Suisses l’Éducation et ouverture aux langues à l’école ou EOLE (Balsinger, Köhler, de Pietro et Perregaux, 2012; Perregaux et al., 2003), déjà influencés par les travaux de Roulet (1980), mais aussi au Canada, sous l’appellation l’Education interculturelle et diversité linguistique ou ELODIL (Armand et Maraillet, 2013). En France encore, Le *Portfolio européen des langues* (conçu par Castellotti, Coste, Moore et Tagliante en 2004) propose une section intitulée « Diversité des langues », où les activités proposées (comme le recueil photographié des panneaux plurilingues dans la ville pour porter un regard critique sur la place des langues dans la société) portent de claires références aux activités proposées par Hawkins et Donmall à la suite des travaux de ce dernier sur le *Language Awareness* en Angleterre (Castellotti et Moore, 2005; Hawkins, 1984; voir aussi Dagenais, Moore et Sabatier, 2013).

Ces derniers travaux se réclament de la didactique du plurilinguisme (Moore, 2006), des approches plurielles en didactique (Candelier et Schröder-Sura, 2015), ou encore de l'Éducation plurilingue et interculturelle (Beacco et Coste, 2017), orientations didactiques qui elles-mêmes s'appuient sur la volonté de développer chez les apprenants cette fameuse Compétence plurilingue et pluriculturelle (Moore et Castellotti, 2008; North et Piccardo, 2016), dont il est intéressant de noter la concomitance du développement avec celle du *translanguaging*, les deux termes apparaissant dans la littérature consacrée la même année :

By a curious coincidence, 1996 is also the year in which the term 'translanguaging' is recorded (in relation to bilingual teaching in Wales). Translanguaging is an action undertaken by plurilingual persons, where more than one language may be involved. (Council of Europe, 2018, p. 28)

Ainsi, si certains concepts fleurissent plus ou moins en même temps et semblent se développer dans des lieux séparés, ils émergent, de fait, de conversations entre des personnes qui s'entre-connaissent et partagent des idéaux et des postures autour du plurilinguisme et de l'éducation aux langues. Ces concepts s'essaient ensuite de manières différentes selon les priorités et les besoins locaux. Ainsi, le paysage épistémologique de la compétence plurilingue rassemble parmi les auteurs cités Bourdieu, Cummins, Dabène, Grosjean, Hamers, Hawkins, Kramersch, Lüdi, Martin-Jones, Porcher, Py, Romaine, Skutnabb-Kangas, mais aussi Hymes, Gumperz, et Goffman (Coste, de Pietro et Moore, 2012). Les Européens sont ainsi très inspirés aussi par les chercheurs d'Amérique du nord. On voit aussi immédiatement se profiler un intérêt central pour les personnes et leurs trajectoires dans les langues. Ainsi, Zarate intègre à l'étude de référence pour le Conseil de l'Europe les dialogues biographiques, autour des histoires de vie et de langues de Matias, Wolfgang, Maria, Albert, Martine et les autres (Coste, Moore et Zarate, 1997). Surtout aussi, la compétence plurilingue cherche à théoriser un répertoire intégré, une vision holistique de la compétence, sous-tendue par une thématization du déséquilibre et la remise en cause du locuteur idéal, du natif, de la maîtrise de la langue, du modèle du monolingue sans identité (voir, par exemple, Martinez, Moore et Spaëth, 2008). On s'intéresse au fait que cette compétence plurilingue est un atout pour une conscience métalinguistique enrichie. On s'intéresse aux interactions translinguistiques, aux capacités de médiation, de ponts, de passages. On s'intéresse aux liens entre les biographies, les histoires de vie, les trajectoires d'apprentissage et les processus de mise en relation des langues.

Le concept fait carrière et s'autonomise assez rapidement de ses auteurs. Il devient une politique, et prend dès lors une forme idéologique. Alors qu'à l'origine, c'est une nouvelle notion qui veut faire bouger (Coste, 2004), qui remet en question des représentations et des idéologies de ce qu'est le bi- le pluri-, qui

s'inscrit en réaction aux conceptions du locuteur idéal et à l'exclusion chomskienne des dimensions socioculturelles dans l'apprentissage. Qui insiste sur la nature située, le caractère social de la compétence. Qui prend appui sur des études de terrain des théories alternatives du développement bi-plurilingue. Qui met l'accent sur la complexité des dynamiques interactionnelles et resitue les objectifs et les interrelations entre langues et apprentissages à l'école (Bigot, Bretegnier et Vasseur, 2013; Stratilaki, 2005).

Ces exemples montrent l'importance de considérer le développement des concepts en synchronie, mais aussi en diachronie, de s'intéresser aux supports éditoriaux et aux institutions qui en portent la diffusion, tout en réfléchissant aux potentialités que chaque langue ouvre pour la (re)conceptualisation.

Conversations réflexives plurilingues : un exemple entre français, anglais et chinois

Tout ce travail de réflexivité inter et translinguistique trouve une expression toute particulière dans l'aventure éditoriale que constitue l'écriture du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (Zarate, Lévy et Kramsch, 2008 [en français], 2011 [en anglais], 2016 [en chinois]). L'ouvrage, en rassemblant plus de 90 contributeurs issus de 68 institutions dans 20 pays différents (en Europe, Amérique du nord, Afrique et Asie) travaillant ensemble au travers d'un éventail de langues (souvent une troisième ou quatrième langue commune), interroge, dans sa conception même, la circulation internationale des idées et les « embûches linguistiques, culturelles et disciplinaires » (Fu, 2017, p. 183) liées à une telle entreprise.

Sa traduction en chinois pose tout un nouveau jeu de dialogues pour créer des zones passerelles et passer entre les (histoires de) langues (voir Zarate, Gohard-Radenkovic et Fu [傅荣], 2015). L'équipe chinoise a l'avantage de pouvoir s'appuyer et sur la version française et sur la version anglaise du *Précis* pour passer au chinois. Elle s'est déjà frottée à la traduction du Cadre européen (CECR) en chinois et à l'introduction de nouveaux concepts, comme celui de compétence plurilingue. Ainsi, tandis que la publication en anglais du *Précis* entraîne le changement du titre de l'ouvrage qui de *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, devient (sous la pression éditoriale), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*, en chinois en revanche, l'équipe de traducteurs choisit de s'aligner sur les conceptions propres au *Précis* et propose pour la traduction du titre de l'ouvrage : *Introduction aux idées de la pluralité linguistique et culturelle* (多元语言和多元文化教育思想引论 [duōyuán yǔyán hé duōyuán wénhuà jiàoyù sīxiǎng yǐn lùn]). Parler d'« idées » de la pluralité, terme qui signifie ici littéralement en chinois « pensées et réflexions », paraît le choix le plus pertinent pour l'équipe sinophone. D'abord, parce qu'il désigne le plurilinguisme et le pluriculturalisme en tant que notion, concept

ou visions sur la langue et la culture et la langue-culture (les deux préfixes « multi- » et « pluri- » sont souvent traduits sans distinction par 多 (*duō*), qui veut dire « nombreux »). Ensuite, de cette façon, parce que le titre en chinois est « concis, clair et facile à lire et à retenir » (Fu, 2017, p. 187). Pernet-Liu et Dai (2009) précisent ainsi :

Le multilinguisme implique deux notions : d'un côté, il renvoie à la connaissance d'un certain nombre de langues donc à la compétence individuelle, traduite par 多语言能力[duō yǔyán nénglì] ; de l'autre côté, il s'agit de la coexistence de langues différentes dans une société donnée, donc d'un phénomène social, traduit par 多语言化[duō yǔyán huà]. Le plurilinguisme, lui, vise à mettre en valeur la construction d'une compétence communicative d'un individu « à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR, 13). Ainsi, ce terme est traduit par 多元语言能力[duōyuán yǔyán nénglì] ou 语言多元化[yǔyán duōyuán huà]. 多元[duōyuán], en plus de l'aspect quantitatif, exprime surtout l'existence de langues différentes, diverses et multiples. La traduction joue aussi avec la place de 多元[duōyuán], situé avant ou après le mot 语言([yǔyán] langue), et 语言多元化[yǔyán duōyuán huà] insiste aussi sur l'esprit ouvert d'un individu pour tolérer et accepter la langue et la culture d'autrui. D'autre part, le choix du suffixe 化[huà] en chinois pour traduire « -isme », plutôt que le suffixe 主义[zhǔyì] en usage habituellement mais moins dynamique, renvoie à un champ en pleine évolution, un processus en cours amenant au but ciblé. La construction des mots en chinois permet d'avoir aussi 多语言能力([duō yǔyán nénglì] ; compétence plurilingue) ou 多语言思想[duō yǔyán sīxiǎng] ; littéralement : « pensée du plurilinguisme » ; c'est ainsi que le titre du *Précis* est traduit). (p. 202)

La traduction de représentation sociale, qui fait l'objet du chapitre 6 (intitulé « Discours sur les langues et représentations sociales ») coordonnée par Moore et Py (2008), présente un autre exemple de fin travail de mise à plat conceptuelle au moment de la traduction. Kramersch choisit un mode bilingue pour questionner la notion dans son *Contrepoint* au chapitre : elle s'y adresse tour à tour en français « Au lecteur francophone » puis en anglais « To the Anglophone reader » pour discuter d'une « notion qui ne se traduit pas ». Se référant aussi bien aux travaux de Bourdieu qu'à ceux de Foucault ou de Fairclough et de Gee, elle écrit ainsi : « My first reaction as an American language teacher is to wonder how I managed to do without a notion as useful as that of representation sociale in thinking about second language acquisition in multilingual contexts. But I am not sure to understand what it really means ». Pernet-Liu et Dai (2009) soulignent des difficultés supplémentaires au moment de passer au chinois :

Les hésitations des traducteurs sont le reflet de l'usage varié que les différents auteurs du *Précis* ont fait de cette notion : il s'agit parfois d'une référence très forte à la notion de « représentation sociale » ancrée dans les travaux de

Moscovici, comme on la trouve sous la plume des auteurs des introductions de ces [deux] chapitres ; ou bien il s'agit d'un usage plus ou moins flou du mot désignant d'une manière fluctuante une opinion, une idée, une conception, une manière d'imaginer . . . , avec une référence implicite et plus ou moins lointaine à l'histoire de cette notion. Cette instabilité de l'usage reflète l'histoire riche du succès d'une notion transdisciplinaire (Stratilaki, 2011 : 31–82) qui continue de marquer les sciences humaines dans des réinterprétations diverses. En chinois, il n'y pas un seul mot qui prendrait des valeurs différentes. S'il s'agit de « représentation » au sens flou, il y a plusieurs expressions possibles, en particulier 表现 [biǎoxiàn], 代表 [dàibiǎo], 概念 [gàiniàn]. Pour parler des représentations sociales dans un sens académique, le mot 社会表征 [shèhuì biǎozhēng] a été introduit en chinois grâce à la traduction du livre de Moscovici *Les représentations sociales* en 2011. Finalement les traducteurs ont la plupart du temps choisi (意识表征 [yìshì biǎozhēng]) ; caractérisation de conscience) pour englober à la fois la dimension d'image (表征 [biǎozhēng] ; signe) et la dimension mentale (意识 [yìshì] : conscience). La version chinoise désigne toute expression qui révèle la conscience et l'esprit d'un sujet. (p. 212)

On voit ici le minutieux effort de (re)conceptualisation et de prise de distance critique qu'implique tout travail de traduction et combien ce tâtonnement peut nous apporter en termes de réflexion/réflexivité sur les concepts que nous faisons nôtres.

Conversations plurilingues autour du plurilinguisme, pour un kaléidoscope de la complexité

Cette contribution a voulu insister sur le fait que, d'une part, les concepts sont portés par des langues qui portent en elles des possibilités. Il est important de ne pas en faire l'économie, pour au contraire s'appuyer sur les formes de réflexion que permettent les creux conceptuels. L'anglais porte des dynamiques que le français ne permet pas. Comment en effet traduire un concept si économiquement efficace que *translanguaging* pour insister sur le mouvant et le mobile. Le passage par d'autres langues encore apporte d'autres formes de subtilités, met à jour des univers de références situés, des intraduisibles, des mises en ombre ou en lumière et, tel un kaléidoscope, les fait briller en « réfléchissant » les différences et la diversité.

On retiendra ainsi surtout que les concepts sont portés par des femmes et des hommes qui ont leur propre histoire, aussi de langues. Si les concepts se développent dans des contextes socio-historiquement marqués, ils sont d'abord le fruit de rencontres humaines ; les concepts sont lus, compris et repris dans des contextes socio-historiquement situés et dans des langues particulières. Ils s'inscrivent en écho ou en dissonance dans des discours déjà circulants et il est nécessaire de comprendre ces temporalités, ces spécificités et les enjeux de pouvoir dans lesquels ils s'inscrivent, qui les poussent et les repoussent. Ce sont ces rencontres et frottements qui font avancer la pensée humaine et c'est

dans la force du dialogue et dans les intraduisibles, parfois les incompréhensibles, que se forment les idées nouvelles. C'est ainsi par les rencontres, dans des espaces-temps-langues situés, qu'on frotte ensemble nos idées, parce que, comme le rappelle Castellotti (2014) :

La recherche en DDL [didactologie-didactique des langues] ne peut trouver un avenir qu'en *pensant*, fondamentalement, la diversité humaine constitutive des situations d'appropriation. Cela implique de s'intéresser d'abord aux *parcours* de ceux qui s'y engagent, aux *relations* qui les caractérisent, au *statut* que, en tant que chercheur-e-s, nous pouvons leur attribuer à travers les interprétations que nous en faisons et qui sont aussi tributaires de nos parcours et des relations que nous instaurons par nos implications dans ces situations et par notre positionnement vis-à-vis des institutions. (p. 123)

Références

- Armand, F. et Maraillet, E. (2013). Éducation interculturelle et diversité linguistique (Élodil). Montréal : Université de Montréal. www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique
- Balsinger, C., Köhler, D.B., de Pietro, J.-F. et Perregaux, C. (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris : L'Harmattan.
- Beacco, J.-Cl. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*, Étude de référence pour le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.academia.edu/36080364/Langues_et_répertoires_de_langues_le_plurilinguisme_comme_manière_d'être_en_Europe
- Beacco, J.-Cl. et Coste, D. (dir.). (2017). *L'Éducation plurilingue et interculturelle : la perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier.
- Bigot, V., Bretegnier, A. et Vasseur, M. (dir.). (2013). *Vers le plurilinguisme ? Vingt après*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Billiez, J. (dir.). (1998). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Centre de didactique des langues (CDL) —Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDI-LEM).
- Blanchet, Ph., Calvet, L.-J. et Robillard, D. (2007). *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique* [numéro thématique : *Un siècle après le Cours de Saussure : la linguistique en question*], 1.
- Blanchet, Ph. et Chardenet, P. (dir.). (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées*. Paris : Publications de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF) —Collectif Inter-Réseaux en Didactique des Langues (CIRD).

- Blanchet, Ph. et Coste, D. (dir.). (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Bono, M. (2006). La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-t-il toujours un atout ? *Éducation et sociétés plurilingues*, 20, 39–50.
- Calvet, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- Calvet, L.-J. et Calvet, A. (2013). *Les confettis de Babel : diversité linguistique et politique des langues*. Paris : Organisation internationale de la francophonie.
- Calvet, L.-J. (dir.) (1999). *Plurilinguisme, 1*. CITED ON ms.pg.8. Journal name NOT FOUND via Google.
- Canale, M. (1981). From communicative competence to communicative language pedagogy. Dans J. Richards et R. Schmidt (dir.), *Language and communication* (p. 2–27). New York : Longman.
- Canale, M. et Swain, M. (1981). A theoretical framework for communicative competence. Dans A. Palmer, P. Groot et G. Trosper (dir.), *The construct validation of test of communicative competence* (p. 31–36). Washington, DC : Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL).
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle* [numéro thématique : *L'Alsace au cœur du plurilinguisme*], 5, 65–90.
- Candelier, M. et Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts* (p. 293–318). Lyon : École normale supérieure (ENS) Éditions.
- Candelier, M. et Schröder-Sura, A. (2015). Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives. *Babylonia* [numéro thématique : *Les approches plurielles des langues et des cultures*], 2, 12–19.
- Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang, bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boek–Duculot.
- Castellotti, V. (2000). Alternier les langues pour construire des savoirs bilingues. *Le Français dans le Monde : Recherches et applications* [numéro thématique : *Actualité de l'enseignement bilingue*], janvier, 118–124.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et W. Spaëth (coord.), *Actes du colloque international Contexte global, contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111–124). Paris : Fédération internationale des professeurs de français. fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf

- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Castellotti, V., Coste, D., Moore, D. et Tagliante, Ch. (2004). *Portfolio européen des langues : collège*. Paris : Didier/Conseil de l'Europe.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2005). Les portfolios européens des langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée. *Repères* [numéro thématique : *Français et langues étrangères et régionales à l'école : quelles interactions ?*], 29, 167–183.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2015). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèses et évolutions. Dans Ph. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches contextualisées* (p. 291–302). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Castellotti, V. (dir.) (2001). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : Presses universitaires de Rouen.
- Castellotti, V. (dir.) (2010). *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acédle* [numéro thématique : *Notions en questions — les plurilinguismes*], 7.
- Castellotti, V. et Moore, D. (dir.) (1997) *Études de Linguistique Appliquée* [numéro thématique : *Alternances des langues et apprentissages*], 108.
- Cenoz, J., Gorter, D. et May, S. (dir.) (2017). *Encyclopedia of language and education : Language awareness and multilingualism* (3^e éd.). Berlin : Springer.
- Champollion, J.-F. (s.d.). Extrait tiré du Wikipédia. fr.wikipedia.org/wiki/Jean-Fran%CC%81ois_Champollion
- Conseil de l'Europe. (1954). *La Convention culturelle européenne* (Paris, 1954). www.coe.int/fr/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168006458c
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg : Council of Europe. rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
- Conteh, J. et Meier, G. (dir.) (2014). *The multilingual turn in languages education : Opportunities and challenges*. Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Coste, D. (1991). Diversifier, certes ? *Le Français dans le Monde : Recherches et applications* [numéro thématique : *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique*], février–mars, 170–176.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions* [numéro thématique : *La notion de compétence en langue*], 6, 115–123.
- Coste, D. (2004). De quelques déplacements opérés en didactique des langues par la notion de compétence plurilingue. Dans A. Auchlin, M. Burger, L. Fillietaz, A. Grobet, J. Moeschler, L. Perrin, C. Rossari et L. de Saussure (dir.), *Structures et discours : mélanges offerts à Eddy Roulet* (p. 67–85). Québec : Nota Bene.

- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle*, 5, 91–107.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle* [numéro thématique : *Notions en questions — les plurilinguismes*], 7, 1–19. journals.openedition.org/rdlc/2031
- Coste, D., de Pietro, J.-F. et Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et Société*, 139, 103–123.
- Coste, D. et Hébrard, J. (dir.). (1991). *Le Français dans le Monde : Recherches et applications* [numéro thématique : *Vers le plurilinguisme ? École et politique linguistique*], février–mars.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (dir.), *Schooling and minority language students : A theoretical framework*. Los Angeles : California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center. www.learnalberta.ca/content/eslapb/documents/lcebergs_common_language.pdf
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : Les situations plurilingues*. Paris : Hachette.
- Dabène, L. et Billiez, J. (1990). *Lidil* [numéro thématique : *Les langues et cultures des populations migrantes : Un défi à l'école française*, 2.
- Dabène, L. et Moore, D. (1995). Bilingual speech of migrant people. Dans L. Milroy et P. Muysken (dir.), *One speaker, two languages : Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (p. 17–44). Cambridge : Cambridge University Press.
- Dagenais, D., Moore, D. et Sabatier, C. (2013). Paysages linguistiques, plurilinguismes et contextualisations didactiques. Dans C. Cortier et M. Cavalli (dir.), *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue : langues d'ici, langues d'ailleurs* (p.23–28). Graz : Éditions du Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes. www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/ebp-ici-FR.pdf?ver=2018-03-20-115007-950
- De Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, 43, 65–89.
- Depez, C. (1995). L'emprunt, la trace et la marque, le passage. *Plurilinguismes*, 9–10, 1–6.
- Fu, R. (2017). Quelques enseignements et réflexions tirés de notre expérience de traduction du français au chinois du *Précis du Plurilinguisme et du*

- Pluriculturalisme (PPP). Synergies Chine* [numéro thématique : *La traduction : enjeux pour l'apprentissage de langues, la formation de traducteurs, la circulation internationale du savoir et des idées*], 12, 183–192. docplayer.fr/135796631-You-yi-yi-duo-yuan-yu-yan-he-duo-yuan-wen-hua-jiao-yu-si-xiang-yin-lun--yin-fa-de-si-kao.html
- Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. et Serra, C. (dir.). (2004). *Un parcours au contact des langues : Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier.
- Gajo, L. et Steffen, G. (2014). Sciences et plurilinguisme : savoirs et perspectives en tension. Dans A.-C. Berthoud et M. Burger (dir.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*, (p. 107–124). Bruxelles, Belgique : DeBoeck.
- García, O., et Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. Dans S. May (dir. de série), *Encyclopedia of language and education* : Vol. 5, O. García, A. Lin et S. May (dirs. du volume), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130). Dordrecht, The Netherlands : Springer.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan.
- Garrett, P. et Cots, J. (dir.). (2018). *The Routledge handbook of language awareness*. New York : Routledge.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual : Life and reality*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Hawkins, E. (1994). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- Herdina, P. et Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism : Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Huver, E. (2014). Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s) : Impensé ? Impasse ? Ferments ? *Glottopol*, 23, 77–100.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.
- Jacobson, R. (1990). Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology. Dans R. Jacobson et C. Faltis (dir.), *Language distribution issues in bilingual schooling* (p. 3–17). Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Jessner-Schmid, U. et Kramersch, C. (2015). *The multilingual challenge : Cross-disciplinary perspectives*. Berlin : Walter de Gruyter.
- Lewis, G., Jones, B. et Baker, C. (2012). Translanguaging : Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18, 641–654. doi.org/10.1080/13803611.2012.718488

- Liddicoat, A.J. (2018). Language teaching and learning as a transdisciplinary endeavour : Multilingualism and epistemological diversity. *AILA Review*, 31, 14–28. doi.org/10.1075/aila.00011.lid
- Liddicoat, A.J. et Zarate, G. (2009). La didactique des langues face à la circulation internationale des idées. *Le Français dans le monde : Recherches et applications* [numéro thématique : *La circulation internationale des idées*], 46, 9–13.
- Lüdi, G. et Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Marshall, S. et Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms : Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism*, 15, 19–34. doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699
- Martinez, P., Moore, D. et Spaëth, V. (éds.) (2008). *Plurilinguismes et enseignement : identités en construction*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Milroy, L. et Muysken, P. (dir.). (1995). *One speaker, two languages : Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. (éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier-CRÉDIF-Essais.
- Moore, D. (1995). *Notions en questions* [numéro thématique : *L'Éveil du langage*, 1.
- Moore, D. et Castellotti, V. (2008). Perspectives de la recherche francophone autour de la notion de compétence plurilingue. Dans D. Moore et V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (p. 11–24). Berne : Peter Lang.
- Moore, D. et Castellotti, V. (dir.). (1999). *Les Cahiers du français contemporain* [numéro thématique : *Alternances des langues et construction de savoirs*], 5.
- Moore, D. et Gajo, L. (dir.). (2009). *International Journal of Multilingualism* [numéro thématique : *Plurilingualism and pluriculturalism : Francophone perspectives in education*], 6(2).
- Moore, D. et Py, B. (1995). Paroles empruntée, parole appuyée ou la place des emprunts dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu bilingue. *Plurilinguismes*, 9/10, 133–145.
- Moore, D. et Py, B. (2008). Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, C. Kramsch et D. Lévy (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 275–283). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Essai.
- North, B. et Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR) : A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49, 455–459.
- Perregaux, C., de Goumoëns, Cl., Jeannot, D. et de Pietro, J.-F. (dir.). (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Suisse : Secrétariat général de la CIIP.

- Pernet-Liu, A. et Dai, D. (2015). Perspectives ouvertes par la traduction chinoise du *Précis du plurilinguisme* et sa contextualisation sociolinguistique et didactique en Chine. *Synergies Chine*, 10, 199–217. gerflint.fr/Base/Chine10/pernet_liu_dai.pdf
- Piccardo, E. et Puozzo, I. (dir.). (2015). *Revue canadienne des langues vivantes* [numéro thématique : *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : un changement de paradigme possible ?*, 71(4).
- Py, B. (2007). Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language Contact*, 1, 93–100.
- Rabelais, F. (1532). *Pantagruel*. Vol. 1. Paris : Édition Nourry. fr.wikisource.org/wiki/Pantagruel/%C3%89dition_Nourry,_1530
- Roulet, E. (1980). *Langues maternelles, langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier et le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF).
- Stratilaki, S. (2005). Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue : quelques réflexions six ans après. Dans M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte et D. Moore (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste* (p. 155–168). Lyon : ÉNS Éditions.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyeithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (thèse de doctorat inédit). Bangor, UK : University of Wales.
- Williams, C. (2002). *A language gained : A study of language immersion at 11–16 years of age*. Bangor, UK : University of Wales Bangor, School of Education.
- Williams, C., Lewis, G. et Baker, C. (1996). *The language policy : Taking stock. Interpreting and appraising Gwynedd's language policy in education*. Llangefni, UK : Canolfan Astudiaethau Iaith (CAI) Language Studies Centre.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A. et Fu, R. (2015). Le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* : une recherche internationale, face aux défis d'une conception plurilingue et d'une traduction en anglais et en chinois. Dans U. Jessner-Schmid et C. Kramersch (dir.), *The multilingual challenge : Cross-disciplinary perspectives* (p. 239–270). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramersch, C. (dir.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines. core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramersch, C. (dir.). (2011). *Handbook of multilingualism and multiculturalism*. Paris : Éditions des archives contemporaines. (Texte d'origine publié en 2008)
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramersch, C. (dir.). (2016). 多元语言和多元文化教育思想引论 [*duōyuán yǔyán hé duōyuán wénhuà jiàoyù sīxiǎng yǐn lùn = Introduction aux idées de la pluralité linguistique et culturelle*]. (Trad. R. Fu). Paris : Éditions des archives contemporaines. (Texte d'origine publié en 2008)

Recherches et pratiques / Research and practices

Noella Charbonneau & Michiko Weinmann

Gail Cormier

Carole Fleuret & Nathalie Auger

Ina Alexandra Machura

Cedric Joseph Oliva, Clorinda Donato & Francesca Ricciardelli

Enrica Piccardo

Christina Reissner & Philipp Schwender

Lena Schwarzl & Eva Vetter

Barbara Spinelli

Josée-Anna Tanner & Nina Doré

Joël Thibeault et Claude Quevillon Lacasse

Enabling translanguaging in the French language classroom: Bridging the gap between multilingual perspectives and multilingual practice

Noella Charbonneau and Michiko Weinmann

ncharb@deakin.edu.au

DEAKIN UNIVERSITY

Abstract

Recent studies in multilingual and translanguaging pedagogies have shifted the focus from investigating how students engage their multilingual repertoires to exploring how teachers understand and implement these pedagogical directions in their practice. In this article, the authors report on a national online survey on the multilingual perspectives and practices of teachers of French in Australia. The overall goal of the survey discussed here was to comprehensively capture how teachers of French understand the teaching and learning of languages in general, and of French in particular. The study revealed several tensions between the language teachers' beliefs and practice. While most of the survey participants expressed strong support for innovative pedagogies such as translanguaging (García & Wei, 2014), and keen motivation to engage the full multilingual repertoire of their learners, a closer reading of the data indicated that most of them felt restricted in their practice by "the normative terms and conditions of an understanding of languages education that remains rooted in parochial, monolingual and pecuniary perspectives" (Weinmann & Arber, 2017, p. 173). In particular, the findings indicate that (self-)perceptions of "non-native" language teachers as "culturally deficient" continue to frame the notion of what constitutes a "good" language teacher (Holliday, 2015). For teachers to feel more confident and better equipped to effectively implement translanguaging pedagogies in their practice, teachers' perceptions of their own multilingual identities and how these are shaped within the systems they work in (Young, 2017) need to be better understood.

Key words: Languages teaching, languages education, translanguaging, native language teacher, non-native language teacher, linguistic repertoire, multilingualism, Australia

Résumé

Les débats récents concernant les pédagogies multilingues et de translanguaging sont de plus en plus axés non pas sur la manière dont les étudiants utilisent leurs répertoires multilingues, mais plutôt sur la manière dont les enseignants comprennent ces « nouvelles » orientations pédagogiques et leurs mises en application. Dans cet article, les auteures présentent une enquête en ligne sur les perspectives et les pratiques multilingues des enseignants de français en Australie. L'objectif de l'enquête, dont il est question dans cet article, était d'appréhender comment les enseignants de français comprennent l'enseignement et l'apprentissage des langues en général et du français en particulier. L'étude a révélé des tensions entre la pratique et les convictions des enseignants de langues. Alors que la plupart des participants à l'enquête ont exprimé leur soutien à des pédagogies innovantes telles que le translanguaging (García et Wei, 2014) et un intérêt à utiliser le repertoire multilingue de leurs apprenants, une lecture plus attentive des données indiquait que de nombreux enseignants se sentaient limités dans leur pratique par « les termes et conditions normatifs d'une compréhension des langues et de l'éducation aux langues qui reste ancrées dans des perspectives étroites, monolingues et pécuriaires » (Weinmann et Arber, 2017, p. 173). Les résultats indiquent en particulier que l'(auto) perception des enseignants non-natifs comme « culturellement déficients » continue de définir la notion de « bon » enseignant (Holliday, 2015). Pour que les enseignants se sentent plus en confiance et mieux équipés pour mettre en oeuvre efficacement les pédagogies du translanguaging, la perception des enseignants, de leur propre identité multilingue et de la manière dont ils s'inscrivent dans les systèmes dans lesquels ils travaillent (Young, 2017) doit être mieux comprise.

Mots-clés : Enseignement des langues, éducation, translanguaging, enseignant de langue native, enseignant de langue non-native, repertoire linguistique, multilingualisme, Australie

Introduction

Recent debates in multilingual and translanguaging pedagogies have increasingly shifted the focus from investigating how students engage their multilingual repertoires inside and outside the language classroom to exploring how teachers understand, respond to, and implement these pedagogical directions (Menken, 2008; Menken & García, 2010). Theories of translanguaging and multilingualism give new horizons to both teacher practice and research in languages education by providing more flexible and inclusive perspectives of language and identity: “translanguaging for learners is a way to become more knowledgeable as language practices are expanded, for teachers, . . . it becomes a pedagogy to educate children holistically, but also to teach all the students in

the classroom” (García & Wei, 2014, p. 89). Situated within the broader discussions around multilingualism and multilingual education, translanguaging expands the debate by emphasising the fluidity of languaging of multilingual speakers, and the intricacies of multilingual identities which are embodied, hybrid, relational, and constantly shifting: “translanguaging offers a way of capturing the expanded complex practices of speakers who could not avoid having had languages inscribed in their body, and yet live between different societal and semiotic contexts as they interact with a complex array of speakers” (p. 18). As an emerging multilingual pedagogy, translanguaging strives to overcome “systems that have been described as separate . . . [to] create[s] changes in inter-active cognitive and social structures” (p. 42), thus opening up opportunities in classrooms for shifting conventional understandings of what constitutes a multilingual “linguistic repertoire” and for exploring and utilising all students’ language resources more comprehensively.

Numerous studies have identified that conventional understandings of bilingualism and multilingualism persist even in highly linguistically and culturally diverse societies such as Australia (Piller, 2016; Vertovec 2007), and continue to shape the identities and practices of language teachers (D’warte, 2018; Turner & Cross, 2016; Weinmann & Arber, 2017). However, the studies emphasize that teacher practice has the potential to contribute to more comprehensive multilingual perspectives, experiences, and encounters by shifting the ways in which languages are taught and learnt (Canagarajah, 2008; Flores & Schissel, 2014; Swain & Lapkin, 2005). Despite this, to date only a small body of research explores languages teachers’ perspectives and beliefs on multilingualism and multilingual pedagogies (De Angelis, 2011; Pulinx, Van Avermaet, & Agirdag, 2017; Van Der Walt & Klapwijk, 2015; Young, 2014). Van Der Wildt, Van Houtte, and Van Avermaet (2017) advocate for more qualitative studies in this area, arguing that such research could provide more complex insights into “the interaction between individual teachers’ monolingual beliefs and their teaching practices, and how school policies or innovative implementation programs influence these” (p. 148). This study is part of a reconstitution within the field to interrogate and reorient the normative terms and conditions that shape the teaching and learning of languages. The authors argue that for teachers to feel more confident and better equipped to effectively implement multilingual pedagogies such as translanguaging in their practice, teachers’ perceptions of their own multilingual identities and how these are shaped within the systems they work in (Young, 2017) need to be better understood.

Traversing linguistic diversity and the monolingual mindset

The national context in which this study is located has historically been characterized by the considerable linguistic diversity of Aboriginal and Torres Strait

Islander societies and cultures. Over the last two hundred years, Australia's unique linguistic landscape has become further diversified through migration from around the world (Baker, 2011; Dudgeon, Wright, Paradies, & Walker, 2010; Rumsey, 2018). The last census identified 300 languages spoken in Australia with more than one-fifth (21%) of the population speaking a language in addition to English at home. While Aboriginal and Torres Strait Islander peoples represent only 2.8% of the total population, census data reported that 150 Australian Indigenous languages are spoken at home (Australian Bureau of Statistics, 2016).

However, Australia's language potential is juxtaposed by a "monolingual mindset" (Clyne, 2005; Hajek & Slaughter, 2015), encouraging monolingual ideologies of a hegemonic English language over other languages (Truscott & Malcolm, 2010). A pervasive deficit view of multilingualism is reflected by:

- a succession of failures of national language policies and languages education targets (Liddicoat, 2010; Lo Bianco & Aliani, 2013)
- the recent count of 216 dead or dying languages in Australia and New Zealand (Simons & Lewis, 2013)
- re-emerging assimilation discourses underpinning changes in citizenship policy such as the provision of English languages courses for refugees and migrants, and a call for stricter English-language testing and proficiency requirements (Ndhlovu, 2018)

Scholarly debate in Australia has long been advocating for explorations of how heteroglossic approaches could open up new spaces for (languages) education that take "advantage of the increasingly multilingual composition of language classes and ... draw on the students' multilingual competences" (Kramsch, 2012, p. 1). It is argued that the diversity of communities are resources that education policies and systems need to integrate more comprehensively so that "multilingual identities and competences can be valued in schools. ... Multilingualism can serve to construct a sense of belonging to one or more groups, and ... through multilingualism, social cohesion and justice for all can be promoted" (Conteh & Meier, 2014, p. 1). Teachers—and in particular languages teachers—have been identified as central entities in the creation and facilitation of such "heteroglossic spaces" (Flores & Schissel, 2014) that support students' use of their entire linguistic repertoire to enrich classroom interactions and to promote learning.

The context of French language education in Australia

Historically, the teaching and learning of the French language has always had an important place in Australia:

French has been taught in Australian schools and universities since the 1880s. ... As Asian languages joined European languages in school programs, numbers of students learning French declined, but French continues to be studied at all levels across all states and territories and is currently the third most widely studied language in schools. Wider community interest in learning French is strong, as evidenced by enrolments in courses offered by regional branches of the Alliance Française and the proliferation of informal community-based French conversation groups and language clubs. (ACARA, 2014, pp. 1–2)

However, the position of French as one of the most popular languages in Australian schools has to be considered within the broader context of enrolment numbers that continue to decline, particularly in the senior secondary years:

Language enrolment in Year 12 overall is dropping in Australia. “Only 8 per cent of the more than 75,000 students enrolled ... will sit a foreign language test ... down from more than 50 per cent in the '50s. ... French remained the most popular language for school leavers in NSW [New South Wales; the state with the largest population in Australia], but enrolments in all of the top five most popular languages except Japanese fell in the past year. (Tovey & McNeilage, 2013)

Despite these trends, engagement of the French government to promote French language and culture continues to be strong in Australia and is well represented through various initiatives that complement the French language programs offered in Australian schools across its government, independent, and Catholic sectors. The French Embassy in Australia has supported a variety of bilingual French–English education programs over many years; further, it initiated and governs the Australian Association of French English Bilingual Schools (AAFEBS). Currently, there are 14 bilingual schools throughout Australia, which employ 310 teachers and have a student enrolment of 3,500 (AAFEBS, 2018). The bilingual French programs in Australia are diverse and comprise three strands:

- schools following the Australian curriculum
- bi-national programs that draw on the national curricula for both France and Australia
- one school that teaches the French curriculum exclusively

The well-established prominence of French language education in Australia presents a dynamic context through which the nexus of Francophonie and multilingual education can be explored. The aim of the research from which this paper is drawn was to glean initial insights into the practice of teachers of French in Australia, the emerging tensions between their multilingual perspectives about teaching and practice, and the beliefs and views that shaped

their understanding of the teaching and learning of French, and languages more generally.

The study: Research design, methods, and methodology

Our study reports on a recent national online survey (2016) of teachers of French across Australia. A call for participation and the weblink to the online survey was disseminated through three key bodies for the teaching and learning of French in Australia: the Alliances Françaises (Director-General of Alliance Française in Australia [DGAF]), professional French language teacher associations at both national and state and territory level,¹ and the French bilingual school network (AAFEBS).

The survey included nine Likert-scale questions and ten open-ended questions. Adopting a socio-constructivist framework, the study aimed to explore the perspectives of teachers of French on multilingualism and multilingual pedagogies through their own language learning trajectories and their teaching practice. Major themes that were explored in the survey included perceptions of the connection between language, culture, and identity in languages teaching and learning; identity negotiation; teachers' understandings of multilingualism; teaching practice in multilingual and multicultural languages classrooms; and teachers' understandings of multilingual and translanguaging pedagogies.

The study engaged a mixed-method approach comprising both quantitative and qualitative methods of gathering and analysing data. An inductive approach was used to formulate emerging hypotheses about which understandings of language and multilingualism shaped teachers' practices and pedagogies. Subsequently, critical discourse analysis was engaged to identify the tropes and discourses underlying the participant teachers' perspectives on teaching and learning languages, especially French, both within the Australian context and globally.

Survey participants were adults aged 18 years or older, who taught in a wide range of French language programs in Australian preschool, primary, and secondary and adult education contexts. The participant population included 85 teachers of French, with 93% of the respondents being female. Most of the survey participants (66%) were born overseas, with 42% of the respondents having been born in a French-speaking country. The majority of

¹Federation of Associations of Teachers of French in Australia [FATFA]; French teachers' ACT network; New South Wales Association of French teachers [NAFT]; Queensland MLTAQ French branch; South Australian French Teachers Association [SAFTA]; Association of French Teachers in Victoria [AFTV]; Teachers of French Association in Western Australia [TOFA].

respondents taught in secondary schools (60%), and in “non-bilingual” schools (78%). Two-thirds (66%) of the population was over 40 years old. Most of the teachers had significant teaching experience as depicted in Figure 1. More than half of the population (54%) had teaching experience of ten or more years, and more than a third of the participant population had taught for over 20 years.

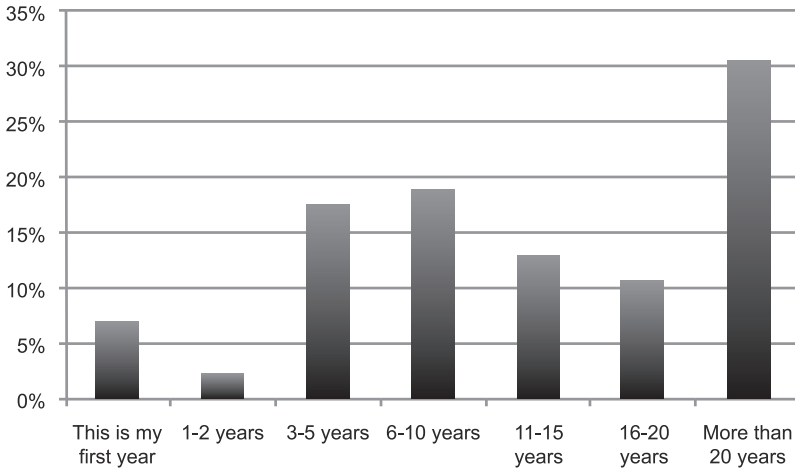


Figure 1

Participants' teaching experience (by percentage)

Theoretical underpinnings

Over recent decades, research exploring the nexus of language, culture, and identity has experienced a shift from monoglossic to heteroglossic frameworks. Building on the premise that languaging is a complex and dynamic process (Molyneux, Scull, & Aliani, 2016; Otsuji & Pennycook, 2016), the multilingual turn and associated recent literatures have brought to view the ways that multilingual speakers engage the resources of the different languages to which they have access (García & Wei, 2014; May, 2013).

Research exploring languages teaching and learning continues to reconceptualize notions of language as a pre-existing entity (Makoni & Pennycook, 2006) towards a fluid set of practices, “a form of action that emerges within particular social and cultural contexts” (Palmer & Martínez, 2013, p. 276). However, the dynamics of multilingual practices are mediated by the rules and structures of institutions, and negotiated within the larger fields of social, economic, and cultural relations (Allard, 2017; Schissel, De Korne, & López-Gopar, 2018). The power of education systems, and the far-reaching

impact that schools and teachers play as intermediaries within a world articulated through language and culture has been widely acknowledged and debated (Kramsch & Jessner, 2015). In particular, the pervasive opposition between societal multilingualism and the linguistic diversity in increasingly globalized classrooms, and the monolingual ideologies underpinning national education systems and policies (Gogolin, 1997; Shohamy, 2006) point to an ongoing disjunct that teachers have to navigate and make sense of in their everyday classroom practice.

Recent multilingual and translanguaging theories and frameworks give new horizons to languages education research and pedagogies by offering new approaches to respond to and engage with the multilingual contexts within and beyond classrooms: “translanguaging for learners is a way to become more knowledgeable as language practices are expanded, for teachers, . . . it becomes a pedagogy to educate children holistically, but also to teach all the students in the classroom” (García & Wei, 2014, p. 89). Studies on teachers’ views about the multilingualism of the students in their classrooms (De Angelis, 2011; Moloney & Xu, 2016) suggest that innovative pedagogies such as translanguaging could offer a powerful space for teachers to engage in their own multilingualism in a more complex manner. Such reflections encompass the potential to question, unveil, and disrupt engrained monoglossic practices towards the facilitation and implementation of comprehensive multilingual pedagogies in languages classrooms and beyond (Wei, 2017).

Exploring multilingual perceptions and multilingual practice

This article focuses on the qualitative responses of participants generated from the online survey. Through selected quotes from the French language teachers’ comments and stories, their understandings of “language”, and their multilingual trajectories, encounters, and practice are examined and interrogated.

Supporting multilingual pedagogies

Both quantitative and qualitative survey data indicate that most participants were aware of their students’ linguistic and cultural diversity, and were committed to supporting and fully engaging the multilingual resources of their students in the languages classroom. Responses to the Likert-scale questions produced the following results:

- 90% of the survey participants agreed or strongly agreed that multilingualism is not an obstacle to learning French.
- 88% of the participant population believed that support of first language or home language enhances competence in the other languages.

- Only 11% of participants found that code-switching is detrimental to students' language-learning progress.
- 79% of survey participants agreed or strongly agreed that they require further professional learning to adapt their teaching to the significant growing proportion of multilingual students.

The above trend is reiterated in the qualitative responses provided:

In the UK, I had a lot of Urdu speakers ... it helps them to explain to each other in their own language.

I try to adapt my teaching when I have children who are already bilingual in other languages to take into account their linguistic background.

Students' backgrounds provide a wealth of resources in learning additional languages — students can compare and contrast, and it makes the learning relevant to the students' lived experiences.

In the statements quoted, the teachers acknowledge the importance of creating an ecology in their classrooms that affirms students' language practices, while providing authentic opportunities for them to adapt new pedagogical practices that draw on the students' full linguistic repertoire (García & Menken, 2015). Furthermore, these participant quotes reveal that teachers are well aware of the increasingly multilingual context of their classrooms, and are proactive in adapting their practice and pedagogy to create opportunities for students to use their full linguistic repertoire for their learning. The different ways of understanding and being in the world that multilingual and multicultural students bring to the classroom are acknowledged as important resources to support learning.

However, other responses expressed concern around the diversity the French language teachers experienced in their classrooms, and the implications of this for their practice:

The number of languages spoken at home is so diverse that I cannot claim to be qualified enough to cater for each student's linguistic and cultural background.

I teach over 300 students per week. It is hard to keep track of ... which language they speak at home.

These quotes suggest a misconception that individualized teaching means catering for every single student in a different way and, further, that it requires in-depth knowledge of every single language and culture represented in the classroom. It should be noted that this was a common concern, which was expressed in several responses. An interesting observation that can be derived from these responses is a disconnect in teachers' confidence to engage with linguistic diversity in the French language classroom, and an awareness of the

limitations in their knowledge of the languages and cultures represented by the students they taught, and confusion over how to utilize their students' multilingual resources effectively and equitably in teaching and learning.

Languages as a resource in theory and practice

A closer look at the qualitative responses presents a different perspective to stances expressed earlier. When prompted to comment in more detail about how they implement multilingual pedagogies in their classrooms, some of the teacher responses suggested an understanding of languages that continued to see them as fixed, and geographically and nationally determined. In particular, when teachers discussed the relationship of other languages relative to French, the ways in which they spoke of different languages points toward a differentiation in the usefulness and relevance of languages, whereby some languages were seen as more useful and relevant than others:

If it is a European language, it helps ... but I am not sure how other languages can help except by developing "an ear". I don't think for example that Asian language structures help with French grammar at all!

It depends on the language, as some languages are so very different [that] the linguistic assistance is minimal. Roman languages can help them understand French language and culture, as they have on common root language (Latin). Some French words are used in English, so English is useful too. I am not sure about other languages.

There are several observations to be made about these quotes. Firstly, languages are classified within binary categories of Asian and European languages. Languages are also seen as predominantly linguistic entities, which in the quoted comment are considered as self-contained and separate systems of language structures independent of the speakers, their identities, and the spaces they inhabit. This is in opposition to the perceptions expressed in the preceding section, which articulate an understanding that sees languaging as "the simultaneous process of continuous becoming of ourselves and of our language practices, as we interact and make meaning in the world" (García & Wei, 2014, p. 8).

The statements discussed so far highlight the complexities of navigating the theoretical understanding of the value of multilingual pedagogies, and the practicalities of their implementation. It involves constant renegotiation, and requires continued interrogations of acquired monoglossic beliefs and languages pedagogies, which continue to reinforce rather than overcome representations of linguistic dominance in the languages classroom (Canagarajah & Ashraf, 2013).

Teachers' self-doubts about their linguistic and cultural expertise

A substantive body of research has demonstrated that teachers' identities shape their practice and the pedagogies they use in the classroom (Cheung, Said, & Park, 2015; De Costa & Norton, 2017; Kanno & Stuart, 2011; Morgan & Clarke, 2011). A finding that warrants emphasis is that languages teachers are often inclined to apply a deficit view to their own multilingualism and to the multilingual competency of others:

I have never been to France, but studied French all through high school and one year at university, and have taught it at various stages of my career. I am aware of my weaknesses, so try to find out as much as I can in order to pass it on to students.

I do not fully know how it must be for non-bilingual or bicultural teachers to understand how to teach French when they themselves have only experienced one culture. Personally, my belief is that any bicultural person would be more competent as they would understand many aspects of [cultural] diversity, what that means and how to nurture and embrace this.

These comments display a common narrative about a perceived lack of adequate skills to teach one's "non-native" language. Moreover, binaries rooted in notions of nation and nativity continue to shape these respondents' perceptions of a hierarchy in teacher "quality", which prefers "native" over "non-native" speaker teachers (Kramersch, 2016). These binaries align with the assumption of a language hierarchy among the languages spoken by students and teachers that was identified earlier. Such perceptions are highly pervasive, despite compelling research evidence that "native" speaker proficiency does not equal competency in linguistic and cultural knowledge, understanding, and effective teaching practice:

Many school systems prefer to hire native speakers as language teachers because of their authentic relationship to the target language and culture, but native speakers don't necessarily know the home culture of their students nor the intellectual tradition of their school system. (Kramersch, 2013, p. 59)

Literatures of multilingual pedagogies emphasize the need to support *all* languages teachers to shift the focus from perceived deficit views of their multilingual expertise towards "intercultural perspectives" of teaching—that is, "the ways teachers understand the diversity of languages and cultures, their lives within this diversity and its relationship to their work as teachers" (Lidicoat & Scarino, 2013, p. 16). The transformative direction of emerging pedagogies such as translanguaging advocate for the opening up of spaces enabling diverse linguistic, cultural, and cognitive engagement and learning for students. These principles could also be applied to engage languages teachers in reflections towards a more empowering and empowered multilingual stance

acknowledging that “being a ‘native speaker’ has nothing whatever to do with the abilities to be a teacher of a particular language” (Holliday, 2015, p. 16).

Systemic trajectories and challenges

While this article can only present a limited snapshot of illustrations of how French language teachers in Australia navigated their multilingual beliefs, perceptions, and the implementation of multilingual and translanguaging pedagogies, the emergent theme of a complex tension between innovative perspectives and practices — and the limitations teachers experienced in implementing these — warrants particular attention. The narrative survey comments highlight that teachers articulated their multilingual beliefs and positions differently when they discussed them as theoretical constructs on one hand, and pedagogical practice on the other hand. The survey data align with findings from previous studies that point out that tensions in navigating multilingual perceptions and practice become apparent in languages classroom environments where identities are constructed and negotiated by both students and teachers (Norton 2000, 2006, 2010, 2013, 2016; Norton & Toohey, 2002, 2011). It is in classroom contexts where “fragmented, decentered, and shifting” (Pavlenko & Blackledge, 2004, p. 18) identities are juxtaposed with systemic constraints, that the teachers’ capacity to move beyond ideological and structural boundaries towards an effective implementation of their multilingual practice is significantly curtailed.

Moreover, teacher practice is shaped by teachers’ experiences of their own education, the expectations of what languages teaching involves, and the particular objectives of languages programs in their teaching context. This adds further complexity to the negotiation of the disjunct in teachers’ multilingual perspectives and practice outlined earlier.

The following comments illustrate the tensions emerging from everyday challenges and pressures when teachers’ understandings of the requirements of language, languages teaching and learning and education standards and systems pose a scenario of factors that is too complex to untangle:

I am stunned by the lack of grammatical knowledge even in their own language like English displayed by the students. It is NOT ACCEPTABLE [sic] to have to explain what an adverb is or a tense or a conjunction or a preposition at a senior level ... the system should do something about it at a junior level ... and their vocabulary level is not what it should be either at a certain level.

I believe that teaching bilingual or multilingual students is actually easier than teaching monolingual English students because bilingual students already have the neurological pathways ... and are generally more open to acquiring language Therefore, I don't really believe that extra support is necessary for teaching bilingual students. Rather, extra focus needs to be given to increasing

the amount of students studying languages at an earlier age so that they can become bilingual, rather than just learning a small amount once they reach high school.

In the first quote, shortcomings in the knowledge of grammar and vocabulary are seen as a result of the ongoing systemic failure of the Australian education system to adequately support the curriculum discipline of languages as well as cross-curricular language awareness, including foundational knowledge of grammar, structure, and genre (Lo Bianco & Slaughter, 2017; Weinmann & Arber, 2016). Further, the quote suggests a prioritisation of the teaching and learning of language structure which — taken together with the systemic shortcomings — pose significant hindrance to the implementation of more comprehensive multilingual pedagogies. As the second quote suggests, “monolingual English students” are considered in particular need of additional support to develop the foundations in a second language more comprehensively, and at an earlier stage in their schooling. While this statement emphasises the cognitive advantages that multilingual speakers bring to learning another language, it shifts the deficit view of multilingualism often applied to bilingual speakers to the monolingual speaker. This emphasises that binary categories of language speakers and learners are difficult to overcome when teachers have to ensure that learning outcomes of the curriculum are achieved.

I like to make the learning fun and focus on student engagement and work hard to try to balance all factors as much as possible. BUT [sic] being a private school, I feel the pressure . . . of having to report and assess.

Unfortunately, in a secondary school setting, the focus is generally on assessments so that influences too much what I teach (as students need to be ready for assessments). There are also many interruptions to lessons in schools and this has an effect on what and how I teach. I try to ensure students have contact with real people who speak the languages I teach and use it in a meaningful way.

As the two above comments suggest, the well-documented pressures of assessment and reporting on teachers can have a far-reaching impact on the practice of languages teachers in Australia, where languages education continues to be considered of lesser importance than other disciplines. The juggling act of the implementation of innovative pedagogies that are responsive to the needs of all students, and the pressures to achieve and produce results and outcomes, often leave only limited space for discussions between teachers, curriculum and assessment bodies to rethink and shift current pedagogical practice (De Mejía & Hélot, 2015; Hélot & Ó Laoire, 2011; Young, 2014).

Conclusion

Our discussion has highlighted that the respondents to the online survey were well aware of the importance of the linguistic diversity in globalized contexts

like Australia where English may be considered the national *lingua franca*, but where a “one state/one culture/one language” understanding fails to capture the multilingual condition of the country (Pérez-Milans, 2016, p. 87). Many of the qualitative comments also indicated that teachers appreciated that the classroom was a space where multilingual identities are constructed and negotiated by both students and teachers. The majority of responses showed that teachers were committed to implementing innovative and translanguaging pedagogies in order to respond more comprehensively to the globalized conditions in their French language classrooms:

The goals of traditional language teaching have been found wanting in this new era of globalisation. Its main tenets (monolingual native speakers, homogeneous national cultures, pure standard national languages, instrumental goals of education, functional criteria of success) have all become problematic in a world that is increasingly multilingual and multicultural. (Kramsch 2009, p. 190)

However, the study revealed significant tensions between language teachers’ multilingual beliefs and practices. In particular, teachers’ expressions of sentiments of lack of confidence in their own multilingual skills and their expertise around multilingual pedagogies suggested that they felt constrained by the pervasive monoglossic presuppositions that shape their understanding of languages education, and what it means to be a “good” French language teacher within the context of increasingly multilingual and globalized classrooms. Further, the experienced lack of systemic flexibility and a lack of adequate professional learning opportunities was seen as inhibiting the implementation of multilingual and translanguaging practices.

The majority of teachers who participated in the study acknowledged the multilingualism of their students as a valuable resource, but were quick to perceive their own multilingualism as limited. Innovative multilingual pedagogies like translanguaging follow on from the premise that teaching and learning is a languaged and “an intensely human activity” (Ebarvia, 2018, para. 2), especially in the languages classroom. As Ebarvia describes:

We bring ... our identities — and the experiences that informed them — into our teaching. So we have to interrogate the ways in which these experiences have shaped our practices ... (para. 3)

We teach who we are. This is what can make our practice so powerful — even transformative ... (para. 2)

But I would argue that it’s often our personal identities and experiences ... which most often ... go unexamined. (para. 4)

Innovative multilingual approaches such as translanguaging could offer a more fluid and flexible understanding of language teaching and learning, encouraging more “freedom” and openness, not just for students, but also for

teachers. This could open up a powerful space for teachers to engage in their own multilingual identities in a more complex and empowering manner. Releasing this currently under-appreciated potential of translanguaging pedagogies could have far-reaching benefits for both students and teachers of languages by encouraging a more fluid and flexible understanding of language and languaging in classrooms and staffrooms.

References

- Allard, E.C. (2017). Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, 40, 116–130. doi.org/10.1080/15235882.2017.1306597
- Australian Association of French English Bilingual Schools (AAFEBS). (2008). About [Website]. www.aafebs.com
- Australian Bureau of Statistics (ABS). (2016). *2071.0—Census of population and housing: Reflecting Australia—Stories from the census, 2016*. Canberra: ABS. www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/2071.0
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2014). *Australian Curriculum: Languages—French (revised)*. Sydney, Australia: ACARA. [docs.acara.edu.au/resources/F-10_Australian_Curriculum_Languages_French_\(revised\)_for_public_viewing_-_February_2014_file.pdf](http://docs.acara.edu.au/resources/F-10_Australian_Curriculum_Languages_French_(revised)_for_public_viewing_-_February_2014_file.pdf)
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Buffalo, NY: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A.S. (2008). Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil diaspora. *Journal of Sociolinguistics*, 12(1), 1734.
- Canagarajah, S., & Ashraf, H. (2013). Multilingualism and education in South Asia: Resolving policy/practice dilemmas. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 258–285.
- Cheung, Y.L., Said, S.B., & Park, E. (Eds.). (2015). *Advances and current trends in language teacher identity research*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Clyne, M. (2005). *Australia's language potential*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8, 216–234.
- De Costa, P.I., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *Modern Language Journal*, 101, 3–14.
- De Mejía, A.M., & Hélot, C. (2015). Teacher education and support. In W.E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *Handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 270–281). Malden, MA: John Wiley & Sons.

- Dudgeon, P., Wright, M., Paradies, Y., Garvey, D., & Walker, I. (2010). *The social, cultural and historical context of Aboriginal and Torres Strait Islander Australians. Working together: Aboriginal and Torres Strait Islander mental health and wellbeing principles and practice* (pp. 25–42). Canberra, Australia: Australian Institute of Health and Welfare.
- D'warte, J. (2018). Recognizing and leveraging the bilingual meaning-making potential of young people aged six to eight years old in one Australian classroom. *Journal of Early Childhood Literacy*. doi.org/10.1177/1468798418769361
- Ebarvia, T. (2018, July 27). We teach who we are: Unpacking our identities [Blog]. triciaebarvia.org/2018/07/27/we-teach-who-we-are-unpacking-our-identities
- Flores, N., & Schissel, J.L. (2014). Dynamic bilingualism as the norm: Envisioning a heteroglossic approach to standards-based reform. *Tesol Quarterly*, 48, 454–479.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- García, O., & Menken, K. (2015). Cultivating an ecology of multilingualism in schools. In B. Spolsky, O. Inbar-Lourie, & M. Tannenbaum (Eds.), *Challenges for language education and policy: Making space for people* (pp. 95–108). New York: Routledge.
- Gogolin, I. (1997). The “monolingual habitus” as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, 13(2), 38–49.
- Hajek, J., & Slaughter, Y. (Eds.). (2015). *Challenging the monolingual mindset*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Hélot, C., & Ó Laoire, M. (Eds.). (2011). *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Holliday, A. (2015). Native-speakerism: Taking the concept forward and achieving cultural belief. In A. Swan, P. Aboshiha, & A. Holliday A. (Eds.), *(En)Countering native-speakerism* (pp. 11–25). London: Palgrave Macmillan. doi.org/10.1057/9781137463500_2
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). The development of L2 teacher identity: Longitudinal case studies. *Modern Language Journal*, 95, 236–252.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2012). Authenticity and legitimacy in multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies*, 1, 107–128.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1, 57–78.
- Kramsch, C. (2016). The multiple faces of symbolic power. *Applied Linguistics Review*, 7, 517–529. doi.org/10.1515/applirev-2016-0023

- Kramsch, C., & Zhang, L. (2015). The legitimacy gap: Multilingual language teachers in an era of globalization. In U. Jessner (Series Ed.), *Trends in Applied Linguistics: Vol. 16: U. Jessner & C.J. Kramsch (Vol. Eds.), The multilingual challenge: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 87–114). Boston: Mouton de Gruyter.
- Liddicoat, A. (2010). *Policy change and educational inertia: Language policy and language education in Australian schooling*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Li Wei. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39, 9–30.
- Lo Bianco, J., & Aliani, R. (2013). *Language planning and student experiences: Intention, rhetoric and implementation*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lo Bianco, J., & Slaughter, Y. (2017). Language policy and education in Australia. In T. McCarty & S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education* (pp. 449–461). New York: Springer.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- May, S. (Ed.). (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York: Routledge.
- Menken, K. (2008). *English learners left behind: Standardized testing as language policy*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Menken, K., & García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers*. New York: Routledge.
- Moloney, R., & Xu, H.L. (2016). *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language*. Singapore: Springer.
- Molyneux, P., Scull, J., & Aliani, R. (2016). Bilingual education in a community language: Lessons from a longitudinal study. *Language and Education*, 30, 337–360. doi.org/10.1080/09500782.2015.1114630
- Morgan, B., & Clarke, M. (2011). Identity in second language teaching and learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 2, pp. 817–836). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Ndhlovu, F. (2018). Migration, integration discourse, exclusion. In F. Ndhlovu, *Language, vernacular discourse and nationalisms: Uncovering the myths of transnational worlds* (pp. 243–290). London: Palgrave Macmillan.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Longman.
- Norton, B. (2006). Identity as a sociocultural construct in second language research. *TESOL in Context* [thematic issue: *Tales out of school: Identity and English language teaching*], Series S, 22–33.

- Norton, B. (2010). Language and identity. *Sociolinguistics and Language Education*, 23, 349–369.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation*. Bristol, UK: Multilingual matters.
- Norton, B. (2016). Identity and language learning: Back to the future. *TESOL Quarterly*, 2, 475–479. doi.org/10.1002/tesq.293
- Norton, B., & Toohey, K. (2002). Identity and language learning. In R. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 115–123). Oxford: Oxford University Press.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching* 44, 412–446.
- Otsuji, E., & Pennycook, A. (2016). Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7, 240–254.
- Palmer, D., & Martínez, R. A. (2013). Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual children. *Review of Research in Education*, 37, 269–297.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (Eds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pérez-Milans, M. (2016). Language and identity in linguistic ethnography. In S. Preece (Ed.), *The Routledge handbook of language and identity* (pp. 83–97). New York: Routledge.
- Piller, I. (2016). Monolingual ways of seeing multilingualism. *Journal of Multicultural Discourses*, 11, 25–33.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 542–556. doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860
- Rumsey, B. (2018). The sociocultural dynamics of indigenous multilingualism in northwestern Australia. *Language and Communication*, 62, 91–101. doi.org/10.1016/j.langcom.2018.04.011
- Schissel J.L., De Korne H., & López-Gopar, M. (2018). Grappling with translanguaging for teaching and assessment in culturally and linguistically diverse contexts: Teacher perspectives from Oaxaca, Mexico. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10.1080/13670050.2018.1463965
- Shohamy, E. G. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Simons, G.F., & Lewis M. (2013). The world's languages in crisis. In E. Mihás, B. Perley, G. Rei-Doval, & K. Wheatley (Eds.), *Responses to language endangerment: In honor of Mickey Noonan. New directions in language documentation and language revitalization* (pp. 3–20). Amsterdam: John Benjamins.

- Swain, M., & Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 169–186.
- Tovey, J., & McNeillage, A. (2013, October 3). Number of HSC language students falls to record low. *Sydney Morning Herald*. www.smh.com.au/education/number-of-hsc-language-students-falls-to-record-low-20131002-2usv2.html
- Truscott, A., & Malcolm, I. (2010). Closing the policy–practice gap: Making Indigenous language policy more than empty rhetoric. In J. Hobson, K. Lowe, S. Poetsch & M. Walsh (Eds.), *Re-awakening languages: Theory and practice in the revitalisation of Australia's Indigenous languages* (pp. 6–21). Sydney: Sydney University Press.
- Turner, M., & Cross, R. (2016). Making space for multilingualism in Australian schooling. *Language and Education*, 30, 289–297.
- Van Der Walt, C., & Klapwijk, N. (2015). Language of learning and teaching in a multilingual school environment: What do teachers think? *Language Matters*, 46, 293–318.
- Van Der Wildt, A., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2017). Opening up towards children's languages: Enhancing teachers' tolerant practices towards multilingualism. *School Effectiveness and School Improvement*, 28, 136–152. doi.org/10.1080/09243453.2016.1252406
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024–1054.
- Weinmann, M., & Arber, R. (2016, November 21). This is what we need to do to boost languages learning in Australian schools [Blog]. *AARE EduResearch Matters*. www.aare.edu.au/blog/?p=1872
- Weinmann, M., & Arber, R. (2017). Orientating multilingualism: Navigating languages teacher identities. *Curriculum Perspectives*, 37, 173–179. doi.org/10.1007/s41297-017-0028-4
- Young, A.S. (2014). Unpacking teachers' language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23, 157–171. doi.org/10.1080/09658416.2013.863902
- Young, A.S. (2017). “Non, moi je lui dis pas en Turc, ou en Portugais, ou en, j’sais pas moi en Arabe”: Exploring teacher ideologies in multilingual/cultural preschool contexts in France. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 10. doi.org/10.5565/rev/jtl3.729

Translanguaging and linguistic landscapes: A study of Manitoban schools

Gail Cormier

gcormier@ustboniface.ca

UNIVERSITÉ DE SAINT-BONIFACE

Abstract

The purpose of this article will be to review how the theory of translanguaging can be used to explore the linguistic landscapes of bi- and multilingual schools. Such an approach requires researchers to view space and language holistically since translanguaging practices occur not only within an individual but also within a particular space. As a result, a school's linguistic landscape (schoolscape) can be viewed as a representation of the students' language repertoire. Qualitative data will be presented from three different secondary school contexts in Manitoba, Canada; French immersion single-track, French immersion dual-track and French-language schools. This data will illustrate how translanguaging offers a new way to approach the analysis of schools in bi- and multilingual contexts.

Key words: translanguaging, linguistic landscapes, French immersion education, French-language education

Résumé

Cet article cherche à présenter la façon dont la théorie de translanguaging peut être employée pour analyser le paysage linguistique d'écoles bilingues et plurilingues. En utilisant le translanguaging en tant que cadre théorique, les chercheurs voient la langue et l'espace de manière holistique puisqu'il s'agit des pratiques linguistiques non seulement au sein d'un individu mais aussi au sein d'un contexte particulier. Ainsi, le paysage linguistique devient alors une représentation du répertoire langagier des élèves. Des données qualitatives provenant de trois contextes scolaires différents : l'immersion à simple voie, l'immersion à double voie et francophone en milieu minoritaire seront présentées afin d'illustrer la manière dont la théorie de translanguaging peut être employée dans la recherche portant sur les paysages linguistiques scolaires en milieu bi- ou plurilingue.

Mots-clés: translanguaging, paysage linguistique, éducation en immersion française, éducation en milieu minoritaire francophone

Introduction

The term “translanguaging” originated in the classroom and as a pedagogical technique (Williams, 1996). Today, it is a theory that focuses on individuals and their specific linguistic practises that can be applied to a variety of different research contexts. Similarly, linguistic landscape research began as an analysis of “visible written language” in public spaces (Gorter, 2013). Currently, linguistic landscape research has occurred worldwide and evolved to focus on a variety of different semi-public spaces, such as schools. This article¹ aims to apply the theory of translanguaging to the study of linguistic landscapes, in particular scholastic linguistic landscapes (schoolscapes) (Brown, 2012). In doing so, importance is attributed not only to individual linguistic practices but also to the contexts in which those practices occur. First, it will be important to understand the theoretical framework that meshes translanguaging and linguistic landscapes. Next, the Manitoban context as well as the differences between three school contexts where French is the language of instruction will be explored. Finally, a selection of qualitative data from different Manitoban schools will serve to exemplify how translanguaging can be used effectively as a theoretical framework to analyze schoolscapes.

Theoretical framework

Linguistic landscapes and schoolscapes

Linguistic landscapes are essentially public spaces that contain written language. In 1997, Landry and Bourhis were the first to study linguistic landscapes while looking at the ethnolinguistic vitality of French in Canada. For Landry and Bourhis (1997), it was important to measure how present French was in public spaces. Since then, worldwide, many researchers have chosen to conduct linguistic landscape studies that focus on the interaction between minority and majority languages in public spaces (Blackwood, 2011; Cenoz & Gorter, 2006; Curtin, 2008; Edelman, 2014). Other Canadian studies tend to focus on the relationship between English and French in minority and majority settings (Cormier, 2015; Gade, 2003; Gilbert, 2010; Lamarre, 2014). A common finding in the aforementioned studies was that the minority language was underrepresented even in territories where it was widely spoken by the population. Particularly, it is felt that when a minority language is present in a public space it is symbolic of that language’s status in society (Biró, 2016).

Over time, linguistic landscape studies have sought to make connections between the language in public spaces and for example, the economy (Cenoz &

¹This work was supported by the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada under the Joseph-Armand-Bombardier Canada Graduate Scholarship award 767-2014-1468.

Gorter, 2008), language policies (Shohamy, 2012), identity (Ben-Rafael, 2008; Curtin, 2008; Dagenais, Moore, Sabatier, Lamarre, & Armand, 2008) and language attitudes or ideologies (Dailey, Giles, & Jansma, 2005; Plessis, 2011). Currently, linguistic landscape studies have a large scope of related topics. Gorter (2013) outlines the importance of linguistic landscape research:

The linguistic landscape of a specific area marks the geographical space inhabited by a language group or groups. It indexes a sociolinguistic reality that touches on the relationships between people living in this specific area and beyond. The linguistic landscape not only reflects the status of different languages in society, but it also acts as a force shaping how languages are being perceived and used by the population. (p. 199)

Linguistic landscapes are not simply a collection of signs and images. It is clear that these images shed light on greater issues related to language and language use. Although linguistic landscape researchers have generally focused on the analysis of public spaces, a new sub-division of researchers have started to look at semi-public spaces as well, such as schools (Amara, 2018; Biró, 2016; Brown, 2012; Dressler, 2015; Gorter, 2018). These studies on scholastic linguistic landscapes are known as schoolscape, a term coined by Brown (2012).

One body of linguistic landscape research in schools focuses on its pedagogical utility for language learning or language awareness (Burwell & Lenters, 2015; Dagenais et al., 2008; Hewitt-Bradshaw, 2014; Rowland, 2013; Sayer, 2010). In these studies, linguistic landscape images from the outside community are analyzed in class. In some cases, the students are required to take pictures and bring them to class while in other cases the teacher uses images he or she took. However, these studies do not analyze the linguistic landscape within the schools these students attend.

Another body of research, called “schoolscape”, focuses on the linguistic landscape within schools. For example, Dressler (2015) studied the linguistic landscape of a dual-track German–English school in Alberta, Canada. The findings pointed to the prevalence of the majority language (English) and a lower status afforded to the minority language (German) within the schoolscape. Moreover, Brown (2012) studied the linguistic landscape of three Võro-language elementary schools in Estonia in order to uncover the language ideologies that were symbolically present in the schoolscape. More recent studies have also looked at language ideologies and the hidden curriculum in schoolscape but have employed a ‘tourist guide technique’ wherein teachers or principals are interviewed while the researcher takes pictures of the schoolscape (Amara, 2018; Biró, 2016; Przymus & Kohler, 2018; Szabó, 2015). These more recent studies generally analyze more than one school and tend to use both elementary and secondary schools as research sites. However,

no schoolscape study to date has analyzed students' perceptions of their own or other schoolsapes. Moreover, applying the concept of translanguaging to linguistic landscape research is a new approach (Gorter & Cenoz, 2015; Pennycook, 2017). The following section will start by defining translanguaging and then the connections between translanguaging and linguistic landscapes will be drawn.

Translanguaging

In the beginning, the term translanguaging referred to the use of what linguists call code-switching as a pedagogical tool in language classrooms (Williams, 1996). While there is still some debate with regards to the use of the term code-switching, it is generally agreed upon that translanguaging goes beyond code-switching and has evolved into a theoretical stance (Poza, 2017). This stance views languages as inextricably connected and not part of separate, autonomous systems or codes. The different languages bi- and multilinguals can speak are not separated within the mind but instead part of one "integrated system" or repertoire (Canagarajah, 2011, p. 401). In order to communicate effectively and to understand others, individuals who speak more than one language can access different parts of their linguistic repertoire (Pacheco & Smith, 2015). This means that they may mix socially named languages or borrow elements from different languages in order to communicate. Translanguaging acknowledges this type of communication as not only acceptable but natural. Essentially, translanguaging theorists look at language and languages holistically rather than separating them into groups.

In fact, the linguistic practices of bilinguals and multilinguals are of particular interest to translanguaging theorists. Such multilingual practices are "naturally occurring" (Canagarajah, 2011, p. 401) and demonstrate great flexibility across languages in communication (Velasco & García, 2014). In most contexts, the ultimate goal is effective communication. Translanguaging recognizes that effective communication comes in different forms and can use more than one language. Such a view accepts many different linguistic features as translanguaging; such as translation, what linguists refer to as code-switching (Pacheco & Smith, 2015) and codemeshing, which concentrates on language alternation in writing (Canagarajah, 2011). Translanguaging practices also include the "multiple and dynamic varieties of these different languages—vernacular, formal, academic, as well as those based on race, ethnicity, affinity, or affiliation" (Hornberger & Link, 2012, p. 242). Not only are different language types viewed holistically but also linguistic practices allowing the practices of all levels of bilinguals and multilinguals to be viewed as appropriate if they result in effective communication (Allard, 2017). In this sense, translanguaging can even be used to analyze the linguistic practices of monolinguals since

their linguistic repertoires also contain formal and informal language, vernacular, a particular accent and vocabulary borrowed from other languages as well. Therefore, translanguaging focuses on a variety of linguistic features and views them as connected.

While translanguaging shares the idea of the interconnectedness of languages with other theorists (Bakhtin, 1981), it pushes beyond acknowledging that languages are connected and attempts to dissolve the figurative borders between languages (Otheguy, 2016). When languages are separated it results in ideologies that can be harmful to language learning. For example, it encourages the belief that in order to count as a bilingual, one must speak both languages as a native, monolingual speaker. Translanguaging rejects the idea that bilingualism is “merely monolingualism times two” (Sayer, 2013, p. 85) and the idea that bilingualism is simply a transitional phase towards monolingualism (MacSwan, 2017). Instead, translanguaging views bilingualism as the result of language interaction. In sum, adhering to a single, complex language repertoire and rejecting the notion of separate languages is “most useful when we want to loosen the grip of social categories and describe the speakers’ idiolects and the actual linguistic behaviors, their language practices” (Otheguy, García, & Reid, 2015, p. 298). In this way, translanguaging valorizes bilinguals and their linguistic practices.

Translanguaging also accounts for the influence of context or space on linguistic practices. This is realistic since the context greatly impacts the language choices bilinguals and multilinguals will make. For example, if the use of a language a student speaks is not permitted in the classroom he or she will likely “inhibit the deployment of part of their unitary competence, doing so artificially, for the sake of social rules” (Otheguy, 2016, p. xi). In that sense, “language is never separate from contexts of use”, and it is equally important to understand the context surrounding linguistic practices (Smith, Pacheco, & de Almeida, 2017, p. 8). Pennycook (2017) agrees and locates the notion of spatial repertoires within the translanguaging paradigm by stating that “material surrounds are understood not only as a context but rather as part of an interactive whole that includes people, objects and space” (p. 278). In summary, using translanguaging as a theoretical framework requires researchers to view various languages and various linguistic practices as belonging to a single repertoire. Ultimately, that linguistic repertoire is also influenced by the speakers and the space they occupy.

Translanguaging and linguistic landscapes

Linguistic landscape researchers focus on the analysis of space. Translanguaging is a useful theoretical framework to adopt when analyzing linguistic landscapes because signs can influence translanguaging practices (Pennycook &

Otsuji, 2014). For example, the presence of a minority language on a sign may encourage individuals to use that language or request services in that language. In the same way, local translanguaging practices have the power to “shape the linguistic landscapes” of places (p. 168). For instance, if store owners who speak a minority language decide that it is important to advertise in that language, they are sending the message to the public that their language is worth using (Gilbert, 2010). As a result, identity, language and space go hand in hand. Thus, how a space is defined is dependent on the interaction between the people that occupy that space, its signs and the translanguaging practices that occur in that space. It is then not surprising that linguistic landscape researchers are starting to include translanguaging theories into their work as it allows for a more holistic view of language and space (Gorter & Cenoz, 2015).

In the same way that translanguaging researchers push beyond the boundaries of named languages, so do linguistic landscape researchers. They push beyond “the boundaries of individual signs and languages” (Gorter & Cenoz, 2015, p. 54) in order to draw the connection between language and space. Adopting a translanguaging framework to study linguistic landscapes requires researchers to understand the space in which signs are located on a deeper level. Along with the signs, the individuals who interact with those signs make up the spatial repertoire of a particular space. The notion of spatial repertoires is then useful in linking translanguaging to linguistic landscapes since its premise lies in the notion that contexts should be viewed holistically (Pennycook, 2017). Essentially, this expands the analysis of space to spatial repertoires, which is akin to expanding the analysis of language to linguistic repertoires.

Since translanguaging researchers place an importance on speakers and their translanguaging practices, so should linguistic landscape researchers. It is important to take a closer look at the individuals who live in the space being analyzed. Linguistic landscape researchers can accomplish this by interviewing the individuals who created signs or those who live in the area and who interact with the signs of a particular space (Pennycook, 2017). In doing so, they may wish to explore elements linked to linguistic repertoires such as linguistic identity and translanguaging practices such as code-switching, accents and vernacular. In the end, a linguistic landscape study that uses translanguaging as a theoretical framework should recognize that translanguaging practices are diverse, dynamic, naturally occurring, linked to spatial repertoires and should be viewed positively.

However, when it comes to educational contexts, language interaction is not often viewed in this way. Schools often promote a monolingual ideology that seeks to keep languages separate and to promote standard language varieties. The monolingual ideology is defined as an elevated status

and value attributed to the dominant language (Blackledge, 2001). Agirdag (2010) agrees, stating that the monolingual ideology is then “imposed on the dominated groups via the school system” (p. 311). Schools generally focus on the instruction of the dominant language, and its standard form. As such, all other subjects are taught through the medium of that language. The monolingual ideology of the United States is evident when it is commonly believed that “English-only” programs promote patriotism and adherence to the nation’s dominant language (Gershon & Pantoja, 2011). Nevertheless, other educational programs exist, such as dual-language schools in the United States and French immersion schools in Canada. Since these schools elevate the status of minority languages by using them as languages of instruction, they are thought to promote bilingualism. While one might assume that these schools elevate the status of minority languages, schoolscape studies have found that the dominant language is afforded a greater symbolic importance within the school (Brown, 2012; Dressler, 2015; Szabó, 2015). Since linguistic landscape studies analyze space, it will be important to describe and locate this study’s spatial repertoire.

Context

Manitoba is one of Canada’s Western provinces. English is the language of the majority and one of Canada’s official languages. French, the other official language, is spoken as a first language by 3.9% of the Manitoban population (Canada, 2013). While Manitoba is not an officially bilingual province, many schools within the province use French as a language of instruction. Basic French classes (currently known as French Culture and Communication) are typically given to all students from Grades 4 to 9 in schools where English is the language of instruction. It is recommended that 13% of the school day in Grade 7 and 8 be allotted for French instruction (Manitoba, 2017). However, other programs, which offer more extensive French instruction, are also offered within the province in the form of the French-language program and the French immersion program.

French-language education

French-language schools in Manitoba are for a specific population. These schools exist due to the Canadian Charter of Rights and Freedoms, which guarantees education in French for Francophones living outside of Québec. In order to attend a French-language school, you must be a “right-holder” (Landry & Forgues, 2007, p. 5). Right-holders are individuals who can claim francophone heritage. This heritage then gives them the right to French-minority education for themselves and for their children. While they may be able to claim Francophone heritage, this does not necessarily mean that upon starting school in

kindergarten the students are competent in French or that it is their first language (Pilote & Magnan, 2008).

One of the main goals of French-language schools is to promote French for “cultural survival and the ethnolinguistic vitality of the group” (Landry & Forgues, 2007, p. 6). Attaining this goal is increasingly challenging due to the local context in Manitoba where English is the language of the majority. Nevertheless, French-language schools play an important role in language maintenance. For some students, the school is the only place where French is used as a language of communication. In order to maintain the French language, all subjects are taught in French and French-language schools do not present English instruction until Grade 4. This ensures “that the minority language is maintained and fostered, given that the majority language is usually dominant in most other social and institutional domains” (May, 2012, p. 187). Although all subjects are taught in French, students who graduate from French-language schools are expected to be “highly functioning bilinguals with a strong Francophone identity” (Cormier, Bourque, & Jolicoeur, 2014, p. 161). Bilingualism, in the case of French-language students, is more a result of the minority context than of programming.

French immersion education

Canada is well known for having initiated the French immersion program. It is a bilingual program that was designed for children who speak English or a language other than French as their first language. The program was first piloted in Saint-Lambert, Québec in 1965 (Genesee, 2008). Since then, its popularity has grown and French immersion programs are offered in all the Canadian provinces with an overall enrollment rate of more than 375,000 students (Allison, 2015, p. 289).

The main objectives of the French immersion program are “high proficiency in English, functional fluency in French, and mastery of the required skills and abilities in all other subjects” (Goldberg & Noels, 2006, p. 429). The program strives to meet these goals by ‘immersing’ the students in the French language. Students are strongly encouraged to address their teachers and fellow students in French as well as all core subjects are taught in French (Makropoulos, 2010). However, the French immersion program does not share the goal of language maintenance with French-language schools since their *raison d’être* is to add French to an already existing other language instead of to maintain French. Nevertheless, the increased exposure and use of French in the French immersion program is said to develop fluent French speakers (Baker & MacIntyre, 2003; Saindon, Landry, & Boutouchent, 2011). At the same time:

A common finding from L2 immersion programs across a variety of contexts is that students gain a reasonable level of fluency and literacy in L2 at no apparent cost to their academic skills in the socially dominant language. (Cummins, 2014, p. 3)

French immersion students then become fluent in French while also maintaining their first language(s).

While most French immersion programs offer instruction in French for the majority of the school day (Swain & Lapkin, 1977/2008), the format in which the program is offered can differ from school to school and district to district. Children can start French immersion at different grade levels — early (kindergarten or Grade 1), mid (Grade 4), or late immersion (Grade 6 or 7) (Makropoulos, 2010). In Manitoba, French immersion schools generally follow the early model. In those schools, English Language Arts instruction begins in Grade 1 (Ewart & Straw, 2001). All French immersion programs are offered in either their own schools (single-track) or within English-language schools (dual-track). While the goals of the program remain the same in single- and dual-track schools, the school contexts differ which tends to result in some differences between the programs.

Since single-track programs have their own schools, they can exercise more control over language use outside of the classroom. Single-track French immersion schools make an effort to hire staff and teachers who are fluent in French which allows for French language use in school activities and day-to-day interactions (Hermanto, Moreno, & Bialystok, 2012). Moreover, optional courses and extracurricular activities are often offered in French in single-track schools. In dual-track schools, the space within the school is shared with the other regular English-program students. In some cases, the immersion program classrooms are “located in a separate wing” (Dressler, 2015, p. 132). While French immersion students “are encouraged to speak French everywhere in the school” (Roy, 2010, p. 551), realistically, this is virtually impossible to do in the dual-track setting when other staff and students do not speak French. While it seems logical that the single-track environment offers more exposure to French, dual-track French immersion programs remain popular in Manitoba, especially in rural locations and at the secondary level. The main difference between French immersion single-track and dual-track schools comes down to a question of space, which is the main topic of analysis for linguistic landscape researchers.

Methods

Considering these different education programs, this article reports on a selection of data collected from three high schools in Manitoba where French was the language of instruction. The three study sites, a French-language high

school, a French immersion single-track high school and a French immersion dual-track high school, were selected since they differed in terms of educational contexts but were similar in terms of their educational goal (instruction of the French language). In spring 2016, photographs of each schoolscape were taken for a total of corpus of 336 permanent and non-permanent signs. It is important to note that all signs were visible to the average visitor and were all located in the hallways of the schools. While collecting these photographs, an initial selection was made. For example, elements such as Exit signs were only taken once even though the same sign appeared in several places in the school. As well, some schools had quotation posters placed throughout the school. I took pictures of some but not all of those posters. As well, 37 Grade 11 students (aged 15 to 17 years old) from the three high schools participated in a semi-structured interview and a photo-elicitation interview (Biag, 2014). During the photo-elicitation interviews, students were asked to analyze a selection of images from their own and the other schoolsapes studied and to guess from which school the signs came. Participants chose their own pseudonyms that will be given to reference quotations. For the purpose of this paper, three images from the corpus have been selected and will serve to illustrate how translanguaging can be a useful theory when analyzing linguistic landscape data.

Results and discussion

While instances of translanguaging were common in the interviews as well as in the corpus of linguistic landscape images, this paper will focus on three themes related to translanguaging. To begin, two types of translanguaging practices, that I will define as translation and codemeshing, will be explored. The final example will explore the notion of bilingual linguistic identity as seen through the signs.

Translation

Within all three school contexts, bilingual French/English signs were found. Both languages were used on these signs to communicate a message. While some might consider this practice as co-langaging (Allard, 2017), since the information is repeated more or less word-for-word, these bilingual signs will be considered as examples of translation. However, because both languages are being used and activated, this practice can be qualified as translanguaging. In fact, Gorter and Cenoz (2015) found that multilinguals do not ignore languages on signs just because information is repeated; they actually read all the languages and do not focus on just one. Therefore, creating and being exposed to multilingual or bilingual signage activates the students' complex language repertoire.

The use of both languages held symbolic importance for the students



Figure 1

Example of translation

who participated in the photo-elicitation interviews. While they acknowledged that bilingual signs were not necessary for informational purposes, they felt they were inclusive. Bilingual signs included more individuals, since monolingual Anglophones and Francophones and French/English bilinguals could read them.

Figure 1 is an example of a bilingual sign. It was a digital message written on the outdoor sign of the single-track school. Many participants noted that French was placed first in this sign. In linguistic landscape research, when a language is placed first or on the left (for languages using the Roman alphabet), it is placed in a position of power because it will be read first (Backhaus, 2008). For the participants, the placement of French meant that the sign came from either a French-language school or a French immersion school who emphasized French. The presence and placement of French on this sign contradicts the monolingual ideology, since the minority language is placed in a more powerful position. However, both languages are separated by a dash indicating that the school views them as separate languages.

Although French comes first in Figure 1, only the name of the event is translated. The rest of the information is given only in English. Moreover, the expression “Open House” is plural in French and should read “*Portes ouvertes*”. While none of the participants noticed this mistake, two French-language participants (Blake and Elektra) unconsciously corrected it by referring to the event on the sign as ‘*les portes ouvertes*’. This shows that signs have the power to activate existing linguistic repertoires, in this case a particular expression in French. Since translanguaging is used on the outdoor school sign, it sends the message that both languages are accepted at school, which in turn may influence translanguaging practices within the school. Moreover, using French on an outdoor sign may also be a way to promote the French immersion program in general since Przymus and Kohler (2018) discovered that

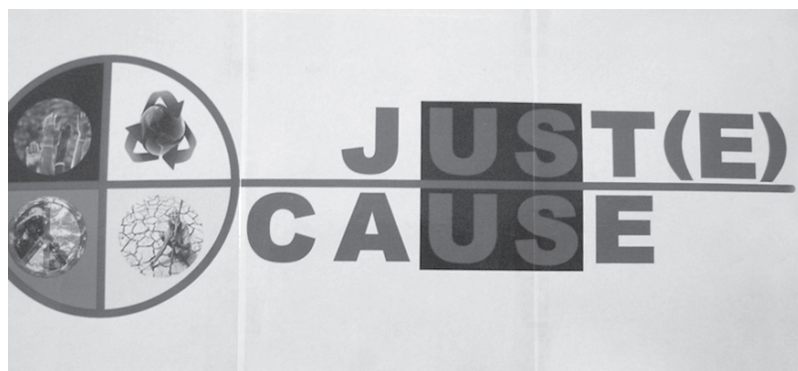


Figure 2

Example of codemeshing

the presence of Spanish on signs in monolingual English neighbourhoods in the United States encouraged parents to enroll their children in dual-language programs. It can be said this sign supports other schoolscape findings that found that dominant languages were afforded a position of power by the school (Brown, 2012; Dressler, 2015; Szabó, 2015). However, the mere presence of French, although unnecessary in this case for communication purposes, symbolizes that the school considers French and more importantly bilingualism to be important.

Codemeshing

The majority of the bilingual signs from the three schools repeated information in French or English. While this repetition is symbolic and offers a space for the minority language, it also teaches students to separate the languages in their repertoire. This is because both languages are being used to communicate the same information. The separation of languages in school is a common practice since teachers often feel responsible for presenting standard language forms and insisting that languages should be kept apart (Blackledge & Creese, 2010; Jørgensen, 2012). It is then not surprising that all the bilingual signs except one avoided mixing languages. Figure 2 is an example of a sign found in the dual-track school that makes an attempt to mesh French and English.

Codemeshing is a translanguaging practice wherein there is an apparent alternation between two or more languages in writing (Canagarajah, 2011). Figure 2 activates both languages. By adding the letter “e” to the English word ‘just’ it becomes the French word “*juste*”. Although the words “*juste*” and “*cause*” exist in French, the placement of the words is incorrect. In French, it should read “*une cause juste*” instead of “*une juste cause*”. Nevertheless, in

order to understand why the “e” is present on the sign, you have to have knowledge of French. In linguistic landscape studies, bilingual signs that play with words but can only be understood by bilinguals are called “bilingual winks” (Lamarre, 2014, p. 131). Although many students thought it was interesting that the sign worked in both languages, some noted that there was an emphasis on English since the word “us” was highlighted in black. It seems clear that, although an effort was made to include French on this sign, it had been written in English first.

Bilingual linguistic identity

All the participants were either bilingual or multilingual, and the majority chose to identify themselves as bilinguals. When trying to decide from which school the signs came, participants often associated the language of a sign with a particular school context. They predicted that French-only signs were from the French-language school, bilingual signs were from the French immersion single-track school and English-only signs were from the dual-track or an English school. Such an interpretation speaks to their evaluation of each school’s identity. While in some instances this evaluation was accurate, all the schools had examples of English-only, French-only and bilingual signs.

A school’s identity, as interpreted from its schoolscape, can in fact be very powerful. This was the case with two participants from the French-language school. They assumed all the signs in their school were either French-only or bilingual. Both Lina and Eveline identified specific sections of Figure 3 that they thought were written in French as well as English. In reality, the sign did not contain any French. With regard to translanguaging, clearly this English-only sign activated the participants’ bilingual language repertoire. More importantly, because they felt French belonged in their schoolscape, they created a bilingual sign in their mind when it did not in fact exist. These examples illustrate that translanguaging practices occur in schools and that these practices are reflected in the school’s space.

Conclusion

When translanguaging is applied to the study of linguistic landscapes, it allows for a focus on the micro. Translanguaging was shown to focus on the individual and on individual linguistic practices. In the same way, linguistic landscape research focuses on a specific context, on the spatial repertoire. Ultimately, linguistic practices do not occur in isolation; they occur naturally within the individual and within a particular space. Using translanguaging and linguistic landscapes together when studying a Manitoban schoolscape allowed for a description of linguistic practices in the context in which they occur. While one could argue that a schoolscape is simply a collection of words or languages,

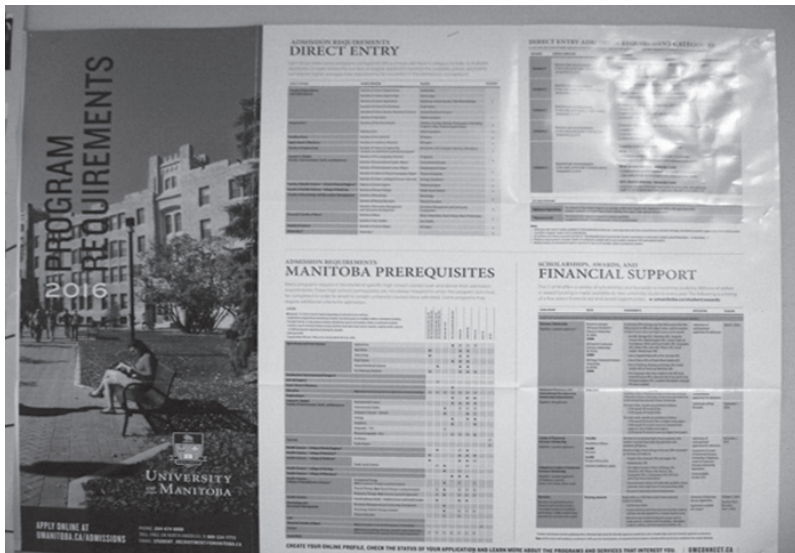


Figure 3

English-only sign

as linguistic landscape researchers know, words, languages and images symbolize much more and offer insight into macro relationships that occur inside and outside a particular space. It is precisely this concept that requires more research. Particularly, the link between linguistic landscapes, language ideologies and translanguaging would be important to explore.

As shown in the schoolscape examples in this study, dominant languages are favoured and languages are commonly separated at school. Adopting a translanguaging philosophy within a school supposes that these divisions between languages do not have to exist. In order to truly adhere to this philosophy, schools need to transform not only their pedagogical activities but also their space. If schools are to welcome translanguaging practices into their classrooms with the goal of acknowledging and promoting linguistic diversity (Allard, 2017; Canagarajah, 2011; García & Kleyn, 2016; MacSwan, 2017; Pacheco & Miller, 2016), they should also work to make this philosophy visible within the school.

References

- Agirdag, O. (2010). Exploring bilingualism in a monolingual school system: Insights from Turkish and native students from Belgian schools. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 307–321. doi.org/10.1080/01425691003700540

- Allard, E.C. (2017). Re-examining teacher translanguaging: An ecological perspective. *Bilingual Research Journal*, 40, 116–130. doi.org/10.1080/15235882.2017.1306597
- Allison, D.J. (2015). School choice in Canada: Diversity along the wild–domesticated continuum. *Journal of School Choice*, 9, 282–309. doi.org/10.1080/15582159.2015.1029412
- Amara, M.H. (2018). Palestinian schools in Israel. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3. doi.org/10.1186/s40862-018-0047-1
- Backhaus, P. (2008). Rules and regulations in linguistic landscaping: A comparative perspective. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscapes: Expanding the scenery* (pp. 157–172). Florence, KY: Routledge.
- Baker, S.C., & MacIntyre, P.D. (2003). The role of gender and immersion in communication and second language orientations. *Language Learning*, 53(S1), 65–96. [Supplement] doi.org/10.1111/0023-8333.00224
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ben-Rafael, E. (2008). A sociological approach to the study of linguistic landscapes. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic Landscapes: Expanding the scenery* (pp. 40–54). Florence, KY: Routledge.
- Biag, M. (2014). Perceived school safety: Visual narratives from the middle grades. *Journal of School Violence*, 13, 165–187. doi.org/10.1080/15388220.2013.831769
- Biró, E. (2016). Learning schools in a minority setting. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8(2), 109–121. doi.org/10.1515/ausp-2016-0021
- Blackledge, A. (2001). Literacy, schooling and ideology in a multilingual state. *Curriculum Journal*, 12, 291–312. doi.org/10.1080/09585170110089637
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Blackwood, R.J. (2011). The linguistic landscape of Brittany and Corsica: A comparative study of the presence of France’s regional languages in the public space. *Journal of French Language Studies*, 21(02), 111–130. doi.org/10.1017/S0959269510000281
- Brown, K. (2012). The linguistic landscape of educational spaces: Language revitalization and schools in southeastern Estonia. In D. Gorter, H.F. Marten, L. Van Mensel, & G. Hogan-Brun (Eds.), *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 281–298). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Burwell, C., & Lenters, K. (2015). Word on the street: Investigating linguistic landscapes with urban Canadian youth. *Pedagogies: An International Journal*, 10, 201–221. doi.org/10.1080/1554480X.2015.1029481
- Canada. Treasury Board of Canada Secretariat (TBC). (2013). Linguistic minority populations by first official language spoken (2011 census data).

- www.canada.ca/en/treasury-board-secretariat/services/values-ethics/official-languages/linguistic-minority-populations-first-official-language-spoken-2011-census-data.html
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95, 401–417. doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism*, 3, 67–80. doi.org/10.1080/14790710608668386
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2008). Language economy and linguistic landscape. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscapes: Expanding the scenery* (pp. 55–69). Florence, KY: Routledge.
- Cormier, G. (2015). Le paysage linguistique en milieu minoritaire : une étude de l’affichage commercial à Saint-Boniface, au Manitoba. *Minorités Linguistiques et Société*, 5, 84–99.
- Cormier, M., Bourque, J., & Jolicoeur, M. (2014). (Re)-introduction to French: four education models to revitalise an endangered group in Eastern Canada. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17, 160–177. doi.org/10.1080/13670050.2013.866626
- Cummins, J. (2014). To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy. *Language Sciences*, 5. doi.org/10.3389/psyg.2014.00358
- Curtin, M. (2008). Languages on display: Indexical signs, Identities and the linguistic landscape of Taipei. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscapes: Expanding the scenery* (pp. 221–237). Florence, KY: Routledge.
- Dagenais, D., Moore, D., Sabatier, C., Lamarre, P., & Armand, F. (2008). Linguistic landscape and language awareness. In E. Shomamy & D. Gorter (Eds.), *Linguistic landscapes: Expanding the scenery* (pp. 253–269). Florence, KY: Routledge.
- Dailey, R.M., Giles, H., & Jansma, L.L. (2005). Language attitudes in an Anglo-Hispanic context: The role of the linguistic landscape. *Language & Communication*, 25, 27–38. doi.org/10.1016/j.langcom.2004.04.004
- Dressler, R. (2015). *Signgeist*: Promoting bilingualism through the linguistic landscape of school signage. *International Journal of Multilingualism*, 12, 128–145. doi.org/10.1080/14790718.2014.912282
- Edelman, L. (2014). The presence of minority languages in linguistic landscapes in Amsterdam and Friesland (the Netherlands). *International Journal of the Sociology of Language*, 2014(228), 7–28. doi.org/10.1515/ijsl-2014-0003
- Ewart, G., & Straw, S. (2001). Literacy instruction in two French immersion classrooms in Western Canada. *Language, Culture and Curriculum*, 14, 187–199. doi.org/10.1080/07908310108666621
- Gade, D.W. (2003). Language, identity, and the scriptorial landscape in Québec and Catalonia. *Geographical Review*, 93, 429–448. doi.org/10.1111/j.1931-0846.2003.tb00041.x

- García, O., & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In O. García & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (pp. 9–33). New York: Routledge.
- Genesee, F. (2008). Immersion française et élèves à risques : revue des données de recherche. *Canadian Modern Language Review*, 63, 689–726.
- Gershon, S.A., & Pantoja, A.D. (2011). Patriotism and language loyalties: Comparing Latino and Anglo attitudes toward English-only legislation. *Ethnic and Racial Studies*, 34, 1522–1542. doi.org/10.1080/01419870.2010.535549
- Gilbert, A. (2010). *Territoires francophones?: études géographiques sur la vitalité des communautés francophones du Canada*. Quebec: Septentrion.
- Goldberg, E., & Noels, K. (2006). Motivation, ethnic identity, and post-secondary education language choices of graduates of intensive French language programs. *Canadian Modern Language Review*, 62, 423–447.
- Gorter, D. (2013). Linguistic landscapes in a multilingual world. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 190–212. doi.org/10.1017/S0267190513000020
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolsapes. *Linguistics and Education*, 44, 80–85. doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2015). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistic Landscape*, 1, 54–74. doi.org/10.1075/ll.1.1-2.04gor
- Hermanto, N., Moreno, S., & Bialystok, E. (2012). Linguistic and metalinguistic outcomes of intense immersion education: How bilingual? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 131–145. doi.org/10.1080/13670050.2011.652591
- Hewitt-Bradshaw, I. (2014). Linguistic landscape as a language learning and literacy resource in Caribbean creole contexts. *Caribbean Curriculum*, 22, 157–173.
- Hornberger, N.H., & Link, H. (2012). Translanguaging in today's classrooms: A biliteracy lens. *Theory Into Practice*, 51, 239–247. doi.org/10.1080/00405841.2012.726051
- Jørgensen, J.N. (2012). Ideologies and norms in language and education policies in Europe and their relationship with everyday language behaviours. *Language, Culture and Curriculum*, 25, 57–71. doi.org/10.1080/07908318.2011.653058
- Lamarre, P. (2014). Bilingual winks and bilingual wordplay in Montreal's linguistic landscape. *International Journal of the Sociology of Language*, 2014(228), 131–151.
- Landry, R., & Bourhis, R.Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23–49. doi.org/10.1177/0261927X970161002
- Landry, R., & Fergues, É. (2007). Official languages minorities in Canada: an introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007(185), 1–9.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54, 167–201. doi.org/10.3102/0002831216683935

- Makropoulos, J. (2010). Students' attitudes to the secondary French immersion curriculum in a Canadian context. *Language, Culture and Curriculum*, 23, 1–13. doi.org/10.1080/07908310903494525
- Manitoba. Education and Training. (2017). English program. www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/english_pr.html
- May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Otheguy, R. (2016). Foreward. In O. García & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (pp. ix–xii). New York: Routledge.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, 281–307. doi.org/10.1515/applirev-2015-0014
- Pacheco, M.B., & Miller, M.E. (2016). Making meaning through translanguaging in the literacy classroom. *The Reading Teacher*, 69, 533–537. doi.org/10.1002/trtr.1390
- Pacheco, M.B., & Smith, B.E. (2015). Across languages, modes, and identities: Bilingual adolescents' multimodal codemeshing in the literacy classroom. *Bilingual Research Journal*, 38, 292–312. doi.org/10.1080/15235882.2015.1091051
- Pennycook, A. (2017). Translanguaging and semiotic assemblages. *International Journal of Multilingualism*, 14, 269–282. doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2014). Metrolingual multitasking and spatial repertoires: 'Pizza mo two minutes coming.' *Journal of Sociolinguistics*, 18, 161–184. doi.org/10.1111/josl.12079
- Pilote, A., & Magnan, M.-O. (2008). L'éducation dans le cadre de la dualité linguistique canadienne: quels défis pour les communautés en situation minoritaire? *Canadian Journal for Social Research*, 1, 47–63. www.cjim.ca/img/boutiquePDF/canadianjournalforsocialresearch-revuecanadiennederecherchesociale-vol1-no1-2008-zr5p4.pdf
- Plessis, T. (2011). Language visibility and language removal: A South African case study in linguistic landscape change. *Communicatio*, 37, 194–224. doi.org/10.1080/02500167.2011.604170
- Poza, L. (2017). Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. *Berkeley Review of Education*, 6. doi.org/10.5070/B86110060
- Przymus, S.D., & Kohler, A.T. (2018). SIGNS: Uncovering the mechanisms by which messages in the linguistic landscape influence language/race ideologies and educational opportunities. *Linguistics and Education*, 44, 58–68. doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.002
- Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape project in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 494–505. doi.org/10.1080/13670050.2012.708319

- Roy, S. (2010). Not truly, not entirely ... Pas comme les Francophones. *Canadian Journal of Education*, 33, 541–563.
- Saindon, J., Landry, R., & Boutouchent, F. (2011). Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada: effets complémentaires de la scolarisation et de l'environnement social. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14, 106–140.
- Sayer, P. (2010). Using the linguistic landscape as a pedagogical resource. *ELT Journal*, 64, 143–154. doi.org/10.1093/elt/ccp051
- Sayer, P. (2013). Translanguaging, TexMex, and bilingual pedagogy: Emergent bilinguals learning through the vernacular. *TESOL Quarterly*, 47, 63–88. doi.org/10.1002/tesq.53
- Shohamy, E. (2012). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Smith, B., Pacheco, M., & de Almeida, C. (2017). Multimodal codemeshing: Bilingual adolescents' processes composing across modes and languages. *Journal of Second Language Writing*, 36, 6–22. doi.org/10.1016/j.jslw.2017.04.001
- Swain, M., & Lapkin, S. (2008). Beginning French immersion at Grade 8. *Orbit* [thematic issue: *The best of our history*], 37(2/3), 56–59. (Reprinted from *Orbit*, 8, 10–13 [1977]) archive.org/details/orbit2008v37i23oise/page/56
- Szabó, T.P. (2015). The management of diversity in schoolsapes: An analysis of Hungarian practices. *Apples—Journal of Applied Language Studies*, 9, 23–51. doi.org/10.17011/apples/2015090102
- Velasco, P., & García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37, 6–23. doi.org/10.1080/15235882.2014.893270
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock: Interpreting and appraising Gwynedd's language policy in education* (pp. 39–78). Llangefni, UK: Canolfan Astudiaethau Iaith (CAI) Language Studies Centre.

Translanguaging, recours aux langues et aux cultures
de la classe autour de la littérature de jeunesse pour
des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de
Montpellier (France) :
opportunités et défis pour la classe

Carole Fleuret

cfleuret@uottawa.ca

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Nathalie Auger

nathalie.auger@univ-montp3.fr

UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY, MONTPELLIER III

Résumé

Bien que vivant un contexte sociolinguistique bien différent, l'Ontario au Canada et le Languedoc-Roussillon en France partagent de nombreux points communs (idéologie de défense de la langue française, impératif de reconnaître la diversité scolaire) utiles à une réflexion sur l'enseignement aux élèves migrants, population de plus en plus grandissante sur les deux bords de l'Atlantique, et au translanguaging. Le manque de formation concernant le répertoire plurilingue de l'élève, les approches plurielles et les activités translanguagières dans l'appropriation du français nous ont incitées à choisir des albums de jeunesse comportant des aspects interculturels afin de proposer à des enseignants sur nos deux sites d'utiliser ces artefacts. Après avoir formé un certain nombre d'enseignants à la mise en œuvre de l'interculturel et des albums de jeunesse en classe, nos résultats montrent que les enseignants ont des discours et attitudes contradictoires. Si l'album leur permet de s'autoriser et d'autoriser les langues et les cultures des élèves lors des séquences de classe, la majeure partie des activités translanguagières proposées consistent à parler sur les langues et les cultures (sans inclure toutefois toujours celles des élèves) plutôt qu'à les utiliser comme une ressource à tout moment de la classe. Ces résultats nous amènent à proposer une redéfinition de la mise en œuvre des approches plurielles et des pratiques translanguagières qui soient traduisibles dans les futures formations des enseignants.

Mots-clés : allophones, approches interculturelles, pratiques pédagogiques translangues, littérature de jeunesse

Abstract

Although their sociolinguistic contexts are quite different, Canada's Ontario and France's Languedoc-Roussillon share many similarities (defence of the French language, necessity to acknowledge school diversity) useful for a reflection on the education of migrant students, whose number keeps rising on both sides of the Atlantic, and on translanguaging. The lack of training regarding the students' plurilingual repertoire, pluralistic approaches and translanguaging activities in French acquisition led us to choose children's books with intercultural aspects in order to encourage our teachers on both sites to use them. After offering teachers training on implementing an intercultural approach using children's books in class, we concluded that teachers have contradicting discourses and attitudes. While books let teachers allow the students' languages and cultures during the sessions, most of the suggested activities on translanguaging consist in talking about the languages and cultures (but without always including the students') instead of using them as a resource at any time in class. These results lead us to suggest a redefinition of the implementation of pluralistic approaches and translanguaging practices that would be "translatable" in future teacher training.

Key words: allophone population, intercultural approaches, pedagogical translanguaging practices, children's literature

Problématique

Le Canada accueille de plus en plus de nouveaux arrivants sur son territoire. En Ontario, dans ce contexte minoritaire francophone, environ 5% des 13 millions d'habitants sont des immigrants (Statistique Canada, 2009). Bien évidemment, cette nouvelle réalité pose des défis pédagogiques indéniables et c'est la raison pour laquelle le ministère de l'Éducation de l'Ontario a créé et implanté deux programmes d'aide en français. Il nous faut préciser ou rappeler que le contexte sociolinguistique qui prévaut dans la province ontarienne à l'égard du français est un contexte minoritaire, ce qui rend complexe la place des autres langues dans la sphère scolaire.

Le premier, le *Programme d'actualisation linguistique du français* (ALF),¹

¹En 2002, le ministère de l'Éducation de l'Ontario lançait un programme-cadre en appui à des sous-groupes d'élèves ayant des besoins linguistiques et culturels distincts. Le programme ALF « s'adresse à l'élève qui a une connaissance limitée ou très limitée du français » (Ontario, 2002, p. 4). Contrairement au programme de 2002, qui préconisait l'appropriation de la culture francophone à titre de domaine d'étude en soi, le programme-cadre révisé de 2010 propose plutôt d'intégrer des référents culturels de la francophonie locale et mondiale à la pédagogie en vue « d'ancrer les apprentissages dans une réalité perceptible pour les élèves » (Ontario, 2010b, p. 5). Les contenus d'ap-

qui vise à soutenir les élèves dans leur apprentissage du français de scolarisation, est conçu pour les élèves allophones, c'est-à-dire ceux qui ne parlent ni français, ni anglais, ni une langue des Premières Nations.

Le second, le *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (PANA)² cible des élèves ayant été scolarisés dans un pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique. Certains de ces élèves récemment installés en Ontario ont connu une scolarisation différente de celle dispensée dans la province et ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés (Ontario, 2010b, p. 5).

En France, l'immigration a toujours été un phénomène sociétal important. Et elle est fortement d'actualité. Les recensements de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) estiment que près de 10% de la population est « issue de l'immigration » et la « crise des migrants » est vive en Europe (INSEE, 2018). Si ces chiffres sont souvent controversés politiquement pour arguer de l'importance du phénomène afin de le présenter comme positif ou négatif dans l'espace médiatico-politique (Héran, 2017), ils n'en révèlent pas moins une situation indéniable, qui s'est accélérée ces quatre dernières décennies. Le Languedoc-Roussillon³ en est un exemple emblématique. Il est un

prentissage en matière d'identité culturelle liés à chacun des domaines sont les suivants :

- *domaine A* — La communication orale : L'élève doit reconnaître les référents culturels de la francophonie qu'il a entendus (ex. : radio, télévision) et intégrer ces référents dans ses communications orales.
- *domaine B* — La lecture : L'élève doit reconnaître les référents culturels de la francophonie dans ses lectures, et les associer à ses repères culturels « pour élargir ainsi la gamme de référents qui définissent son identité » (Ontario, 2010b, p. 22).
- *domaine C* — L'écriture : Amener l'élève à inclure des référents culturels francophones dans ses écrits, des référents entendus ou rencontrés dans ses lectures.

²Le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) lancé en 2009 et révisé en 2010 (Ontario, 2009, 2010a) a pour but de répondre aux besoins de scolarisation « des élèves provenant de l'étranger et récemment installés en Ontario qui ne sont pas en mesure de suivre immédiatement le programme d'études ordinaire » (Ontario, 2010a, p. 3). Il vise particulièrement à aider les élèves qui arrivent de pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique, à se familiariser avec leur nouveau milieu, à s'initier à la société et à la culture canadiennes et à combler si nécessaire, des retards en communication orale, en lecture et en écriture. Le PANA est donc un programme de transition vers le programme d'études ordinaire qui est très similaire à l'ALF.

³Dans le cadre de la réforme territoriale, le Languedoc-Roussillon a fusionné avec la région Midi-Pyrénées en 2016 pour former la nouvelle région d'Occitanie. Du point de vue scolaire, l'Académie de Montpellier est toujours en charge de ce territoire et

des territoires qui accueille le plus de migrants après l'Île-de-France. Situé en bordure de la Méditerranée, limitrophe de l'Espagne, cet espace est depuis le Moyen-Âge un lieu de rencontre entre le Nord et le Sud, facilement accessible par la terre ou la mer. Il est donc un territoire de premier choix pour la migration. Contrairement à l'Ontario, le Languedoc-Roussillon, tout comme le reste de la France, est un contexte francophone majoritaire. D'autre part, l'idéologie monolingue y est très forte, car l'unité linguistique du pays ne s'est pas effectuée sans mal après la Révolution française. Le pouvoir en place a donc décidé d'éradiquer à l'époque les nombreuses langues régionales jugées nuisibles à cette unité (Cerquiglioni, 1999). L'idéologie monolingue est donc concomitante de l'émergence du concept d'État-nation en France. L'école, pilier et garante de l'unité du pays, est fortement marquée par cette idéologie du monolinguisme, sans arriver à s'en distancier ou à la considérer comme telle (Forlot, 2009). Cet état de fait est une donnée majeure pour cerner notre problématique qui vise à comprendre comment le *translanguaging*, lequel recouvrira, selon nous, les modalités de recours aux langues et aux cultures de la classe, représente à la fois des opportunités et des défis pour la classe. Car utiliser la diversité des langues dans un contexte fortement monolingue est une gageure même si elle est indéniablement une ressource de choix.

Du point de vue institutionnel, tout comme en Ontario, la France a mis en place un soutien scolaire spécifique pour les enfants migrants qui ne parlent pas français. Cette prise en charge a débuté dans les années 1970 au cours de ce que l'on appelle la « troisième vague d'immigration » en France, qui a commencé à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Sans revenir sur les dispositifs de scolarisation de 1970 à nos jours (Auger, 2010; Auger et Cadet, 2016) qui se sont succédé les uns aux autres et qui rendent compte des différentes étapes dans la réflexion sur l'enseignement aux enfants migrants et sur les tensions entre les institutions et l. a recherche, le dispositif actuel prend la forme d'une *unité pédagogique d'enseignement aux élèves allophones arrivants* (UPE2A)⁴.

sert de point de référence pour discuter des questions de scolarisation, notamment des enfants migrants.

⁴Les Unités Pédagogiques pour élèves allophones arrivant (UPE2A) ont été créées à la suite de la circulaire de 2012 sur l'organisation et la scolarisation des élèves allophones en France par le Ministère de l'Éducation nationale (France, 2012).

Cette circulaire stipule que les élèves sont inscrits dans leur classe d'âge ordinaire mais qu'ils bénéficient d'un accueil en UPE2A à mi-temps pour soutenir le développement de leurs compétences en français. Dans le second degré, les élèves vont en classe ordinaire généralement en mathématiques, langues vivantes, arts plastiques et musique et en UPE2A le reste du temps. Ce dispositif est proposé pour une durée de 18 mois maximum.

Dans les faits, cette circulaire n'est pas mise en application partout, car en campagne

Le principe est que la moitié du temps, les élèves sont avec les autres élèves de leur classe d'âge (notamment en mathématiques, arts plastiques, sport) et le reste du temps en UPE2A pour recevoir un soutien spécifique en français. Il faut noter que pour la première fois dans l'histoire de la dénomination de ces élèves, le terme *allophone*, suggéré par la recherche a été pris en compte dans l'acronyme du dispositif d'accueil et de scolarisation afin de reconnaître les répertoires plurilingues des enfants.

Si l'on considère à présent les résultats de ces dispositifs, on se rend compte qu'au Canada, bien que des services à l'appui en français soient dispensés dès l'arrivée des élèves dans le milieu scolaire, il semble que la réussite scolaire demeure fragile pour certains groupes ethnolinguistiques (Ledent, Aman, Garnet, Murdoch, Walters et McAndrew, 2013). En France, on partage le même constat même si les études sont rares (Schiff, 2012). Il est d'ailleurs symptomatique de constater que l'institution ne lance pas d'enquêtes statistiques sur la réussite scolaire des enfants migrants. Néanmoins, de nombreuses enquêtes qualitatives (Auger, 2010; Cadet, Mangiante et Laborde-Milac, 2009; Simon, Dompmartin-Normand, Galligani et Maire Sandoz, 2015; Goï, 2015) témoignent de la difficulté des enseignants à travailler avec ces élèves faute de formation spécifique, de suivi, de matériel. Sans conteste, les élèves sont dans une situation très fragile, tout comme en Ontario.

Bien que ces deux contextes sociolinguistiques diffèrent (minoritaire vs. majoritaire), ils se rapprochent par une volonté farouche de « défendre le français », ce qui ne facilite pas forcément *a priori* des pratiques de type *translanguaging*. Ces deux situations sont par ailleurs marquées par une histoire de l'immigration et des propositions de dispositifs de scolarisation qui manifestent des préoccupations conjointes. On peut donc légitimement les mettre en perspective et se questionner sur l'efficacité des pratiques mises en place dans les établissements scolaires au Canada et en France par rapport à la réussite scolaire des élèves nouveaux arrivants.

La place de la diversité dans la salle de classe

La réalité linguistique ontarienne, soit un contexte francophone minoritaire, rend complexe le statut accordé aux autres langues dans l'enceinte scolaire, et exacerbe le fait français (Fleuret, 2013). On voit alors émerger une totale dissonance entre les choix politiques canadiens qui prônent la diversité dans la pluralité, le multiculturalisme, et la réalité vécue par les élèves allophones. D'entrée de jeu, rappelons que l'école francophone en Ontario repose sur un

ou dans des écoles où il y a peu d'élèves allophones, les UPE2A ne sont pas créés systématiquement. Les enseignants composent donc avec ce public sans forcément être outillé pour cela.

bilinguisme additif (McAndrew et Ciceri, 2003). Pour renforcer le fait français, les enseignants prennent appui sur le document intitulé : *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (Ontario, 2009). Un des piliers de cette approche concerne la construction identitaire qui se définit de la façon suivante (tiré du document de l'Association canadienne d'éducation de langue française, 2006) : « La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (p. 12). Bien qu'il soit reconnu que l'identité⁵ ne s'impose pas et que l'élève puisse révéler une identité multiple, il demeure, malgré tout, une vision unidirectionnelle et figée vers le français : « l'élève doit se savoir valorisé en tant qu'usager de la langue française » (p. 18). Un élève nouvel arrivant va-t-il, pour reprendre les termes de la définition mise en exergue, se sentir dans un environnement naturel ? Va-t-il se reconnaître comme locuteur du français ? Bien que l'on prône dans le document et nous citons que : « l'école de langue française doit aussi encourager le plurilinguisme de manière à ce que l'attachement au français coexiste bien avec l'écoute et la prise en compte des besoins de la personne culturellement différente du fait de sa langue d'origine ou de son origine ethnique » (p. 19), il n'y a pas, à notre connaissance, d'espaces pour les autres locuteurs ni pour leurs cultures, puisque les seules dimensions culturelles retenues (collective et individuelle) visent la culture francophone de l'Ontario. Pourtant, comme l'ont remarqué Ferréol et Jucquois (2003) : « la diversité linguistique, pas plus que la diversité culturelle, n'entraînent inévitablement le conflit identitaire, à condition toutefois de se trouver inscrites dans le champ de la coopération sociale plutôt que dans celui de la compétition » (p. 160).

En 1994, Cardinal soulignait la prédominance de la culture française par rapport aux autres cultures. Elle ajoute que le concept de « Franco-Ontariens de souche », apparu en 1985 à la suite des positions très tranchées de l'Association canadienne-française de l'Ontario, est une façon claire de signifier qu'il y a des vrais francophones et d'autres qui le seraient moins. Cette posture de groupe dominé à groupe dominant laisse peu de place à la construction d'une francophonie ouverte sur le monde qui caractérise davantage la société plu-

⁵Cette définition opérationnelle met l'accent sur le côté dynamique du processus de construction, c'est-à-dire « se dire bilingue, francophone, bilingue anglo-dominant », etc., mais elle reste binaire et axée sur les deux langues officielles. Nous ne nous arrêtons pas ici à vouloir définir l'identité, concept ô combien polysémique, mais simplement rappeler que : « une relation inégalitaire entre ethnies ou nations, réduit les différences au bénéfice d'un seul système dominant (ethnocentrisme) » (Ferréol et Jucquois, 2003, p. 158).

rielle que représente la province de l'Ontario aujourd'hui. Ainsi n'est-ce pas un hasard si, en 2008, Farmer et Labrie soulignaient déjà que malgré l'évidente hétérogénéité scolaire, la conception de l'identité culturelle restait homogène et que la mission historique de l'école ne s'était pas renouvelée. Encore aujourd'hui, pour souligner la diversité, non pas sans maladresse, les écoles font montre d'activités ponctuelles telles que la journée de l'art africain, le repas multiethnique, etc. qui sont en quelque sorte une focalisation sur des différences et qui construisent inévitablement une forme de folklorisation (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013).

En France, l'idéologie monolingue en place, ainsi que le principe de laïcité qui se réifie dans le contexte de l'islamophobie grandissant et lié aux attentats ne facilite pas la prise en compte de l'*altérité* dans la salle de classe. La vision de la « liberté, égalité, fraternité » s'actualise dans un effacement des différences plus que dans leur reconnaissance. Pourtant, dans les années 1970, sous l'impulsion de chercheurs comme Abdallah-Preteille (1995), Beacco (2000), Porcher (1998) ou Zarate (1986, 1993), une réflexion s'amorce sur l'interculturel et ses approches en didactique des langues. Ce domaine inclut même la notion de culture dans son traitement en parlant dorénavant de *didactique des langues et des cultures* (DDLC). Cette réflexion est sans surprise liée à l'émergence de la prise en compte des phénomènes de migration dans l'enseignement des langues. Le tournant communicatif des années 1980 ne désolidariserait plus le couple langue et culture qui se solidifierait dans l'approche actionnelle et continuerait de le problématiser jusqu'à récemment, comme en témoignent les publications mentionnées ci-dessus.

Même si les enseignants de français langue étrangère⁶ qui suivent les formations universitaires de master sont formés aux approches interculturelles, rares sont ceux qui vont ensuite enseigner en français langue seconde aux enfants migrants dans les premiers et seconds degrés. En effet, en France, un concours est nécessaire pour enseigner à ces élèves et c'est une autre institution qui le prépare : l'ESPE (l'École supérieure du professorat des écoles). Les concours n'intègrent aucune matière interculturelle et une enquête que nous menons actuellement sur la formation à l'interculturel lors de l'année de formation suivant le concours indique que ces formations sont plus que sporadiques. On assiste alors, dans les classes, à ce que l'on peut appeler de la « pédagogie couscous » (Auger, 2010), c'est-à-dire que les enseignants, conscients de

⁶Les chercheurs européens emploient davantage le terme de *langue étrangère* pour faire référence à toute langue non maternelle n'étant pas la première langue d'appropriation linguistique ; celle-ci étant apprise consciemment par l'apprenant, et non acquise de façon naturelle. Ce concept est plutôt peu utilisé au Canada ; on lui préférerait le terme de *français langue seconde* (Cuq, 2003).

l'altérité de la classe et souhaitant la reconnaître pour ne pas apparaître discriminants, proposent ponctuellement une activité censée représenter la culture de l'autre : boire le thé, manger le couscous, etc. Les pratiques observées rejoignent donc de façon intéressante, une nouvelle fois, les observations menées en Ontario, qui sont aussi de l'ordre de la folklorisation (Fleuret et al., 2013). Dans les deux situations, nous sommes donc très loin des présupposés de la didactique interculturelle : on observe un manque indéniable de pratiques pédagogiques réellement plurilingues et pluriculturelles (Coste et ADEB, 2013), ce qui provoque des retards scolaires et des difficultés d'apprentissage.

Langue seconde et littérature de jeunesse

Pourtant, aujourd'hui, il est reconnu par les chercheurs en didactique des langues secondes (Auger, 2005, 2017a, 2017b; Coste et ADEB, 2013; Cummins, 2013; Fleuret, 2013; Fleuret et Thibeault, 2016; Hornberger, 2003), pour n'en citer que quelques-uns, l'apport indéniable des langues premières dans l'apprentissage de la langue de scolarisation. Ces dernières sont un levier sur lequel l'apprenant prend appui dans son apprentissage de la langue de scolarisation, ce qui favorise les transferts et l'acquisition de la nouvelle langue.

De plus, pour faire écho aux répertoires plurilinguistiques des élèves (Moore et Sabatier, 2014) ou encore à leurs histoires de vie (Fleuret, sous presse), la littérature de jeunesse s'avère être un outil précieux à la prise en compte de la diversité. En effet, la multitude de choix, de formats et de contenus qu'elle propose permet la mise en place de pratiques pédagogiques fécondes.

On peut donc se questionner sur le type de pratiques pédagogiques implantées dans les écoles de l'Ontario et du Languedoc-Roussillon relativement à la prise en compte de la diversité dans la salle de classe.

Cadre conceptuel

Notre cadre conceptuel s'inscrit dans ce que Candelier (2008) appelle les approches plurielles. Cette dénomination regroupe des activités que nous nommerons translangagières et qui émanent de différents courants de recherches : l'intercompréhension entre les langues parentes (Blanche-Benveniste et Valli, 1997; Escudé et Janin, 2010) donc le fait de pouvoir inférer du sens dans une nouvelle langue à partir d'une langue ou de langues déjà connues; les approches interculturelles déjà évoquées ci-dessus; l'éveil aux langues (Candelier, 2008; Hawkins, 1984; Kervran, 2006) qui vise à développer une conscience « méta » du fonctionnement des langues et du langage par l'observation de diverses langues⁷ et la didactique intégrée des langues (Cavalli, 2008; Roulet, 1980) qui met (selon les contextes) en contact des langues et des disci-

⁷Ces observations ne s'effectuent pas que sur la forme des langues, mais aussi sur le sens et les dimensions sociales du langage.

plines scolaires. Ces approches dites plurielles renvoient donc à des situations de classe où plus d'une langue est prise en compte (« plusieurs » qui donnera « plurielles ») par opposition aux approches « singulières » d'une langue, qui ne font pas cas des autres langues du répertoire de l'apprenant.

Ces approches permettent de déconstruire la légitimité univoque de la langue de scolarisation qui occulte le répertoire langagier des élèves (Cuq, 2003). Cet aspect psycho-cognitif n'est pas négligeable, loin s'en faut. Si l'élève ne sent pas un locuteur légitime parce qu'il parle une ou des autres langues que le français, il aura des difficultés à avoir confiance en lui et en ses apprentissages. Par ailleurs, comme le soulignent García et Wei (2014) ces pratiques, que ces derniers qualifient de *translangagières* permettent les allers-retours cognitifs entre les langues de son répertoire (Auger, 2010). Ces activités sont de types « trans », permettant des va-et-vient entre diverses réalités, langagières et culturelles.

La littérature de jeunesse

L'intérêt du livre de jeunesse est sa complémentarité avec les activités langagières retenues par l'enseignant qui peuvent conduire à des activités *translinguistiques*, par l'entremise du contenu exploité. En effet, en fonction des choix opérés par l'enseignant (objet langagier à l'étude, prise en compte de la diversité, etc.), les albums plurilingues mettent en contact, sur les plans graphique et visuel, des scripts différents, faisant écho à la diversité (Fleuret, sous presse). Ils sensibilisent les élèves à la diversité des contextes, des langues et des cultures et permettent d'entrevoir le rapport à l'Autre par un prisme différent (Fleuret et Sabatier, 2019).

Comme le souligne Tauveron (2002, p. 26–30), dans une métaphore très éloquent, la lecture est une aire de jeu où l'initiation à la littérature convoque un plaisir esthétique, intellectuel et culturel. En d'autres mots, la littérature de jeunesse permet d'entendre la voix des élèves et leur rapport au monde. Autoriser cet espace intersubjectif pour reconnaître la singularité de chaque élève crée des ponts entre les élèves dans la reconnaissance des différences et l'ouverture à l'Autre. Ce cadre conceptuel nous permet donc d'observer comment se joue, dans nos deux contextes, la prise en compte des répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves en classe, en relation avec des albums de jeunesse choisis pour leur mise en scène de diverses langues et cultures au cours de la narration.

Dans le cadre de la présente étude et en cohérence avec ce qui a été présenté, nos objectifs étaient les suivants :

- observer les interactions d'enseignants et d'élèves autour de l'album en

ce qui concerne la diversité linguistique et culturelle (à la fois parler sur⁸ les langues et sur les cultures), après la formation reçue

- observer de quelles façons sont utilisées les langues et les cultures diverses pour parler, voire échanger autour d'elles et avec elles

Méthodologie

Pour notre recherche inter-site, nous avons privilégié une recherche mixte. Johnson et Onwuegbuzie (2004) soulignent que les études mixtes engendrent souvent des résultats supérieurs aux méthodes uniques, car elles permettent de décrire plus précisément l'objet à l'étude et le milieu dans lequel il évolue. Pour cet article, nous mettrons l'accent uniquement sur les enseignants.

Ils sont au nombre de 14 : six en France (trois pour le groupe expérimental et trois pour le groupe contrôle) et huit au Canada. Ils travaillent tous avec des élèves allophones. Trois des répondants du Canada appartiennent au groupe contrôle et les cinq autres au groupe expérimental.

Le questionnaire

Afin de connaître la façon dont est prise en compte la diversité dans la salle de classe, en Ontario (contexte minoritaire) et en Languedoc-Roussillon (contexte majoritaire), nous avons élaboré un questionnaire qui rend compte de leur rapport à la diversité et reprend les présupposés scientifiques que nous avons explicités *supra*. Certaines questions contiennent des ambiguïtés volontaires afin de nous assurer des réponses des participants au regard de leur cohérence. Le questionnaire (voir annexe 2) a été validé (contenu) par un expert, professeur en mesure et en évaluation. Il est composé de sept parties :

1. données socio-démographiques
2. connaissance des langues parlées par les enseignants et les contextes dans lesquelles elles ont été apprises
3. connaissance de chacune de ces langues en réception et en production
4. représentations des différentes langues selon une échelle de 1 à 5, soit de la plus proche à la plus éloignée
5. compréhension de l'acquisition d'une langue seconde et des autres répertoires
6. connaissances des politiques et des programmes
7. pratiques pédagogiques et diversité culturelle

⁸Nous faisons le choix d'utiliser la préposition "sur" plutôt que "de" pour mettre l'accent sur le fait d'être « au-dessus de ... », donc d'aborder l'aspect méta.

À travers ce questionnaire, ce que nous visons n'est pas une réponse en particulier, mais plutôt, à partir de l'ensemble des réponses, le profil émergeant de l'enseignant quant à ses expériences et ses répertoires didactiques.

Formation des enseignants

Le groupe expérimental a suivi une formation de trois jours sur la littérature de jeunesse et l'approche interculturelle. Les deux chercheuses se sont déplacées, chacune leur tour, en France et au Canada, pour apporter leur expertise respective. Il s'agissait de donner des fondements théoriques sur l'interculturel et les albums de jeunesse et d'explicitier l'intérêt de ces pratiques tout en proposant des activités concrètes dont nous présenterons quelques exemples ci-dessous. Durant la dernière journée, une sélection de livres de littérature de jeunesse, abordant la diversité, a été présentée aux enseignants. Le choix des albums s'appuie sur la grille de Dupin de Saint-André et de Montesinos-Gelet (2011; voir annexe 1). Ils ont pu donc prendre le temps de les découvrir, d'en discuter et de choisir ceux avec lesquels ils aimeraient travailler (12 livres ont été choisis au total). Le choix des livres n'a pas été exactement le même des deux côtés de l'Atlantique bien qu'ils ne représentent qu'une petite quantité (trois); certains enseignants français trouvaient que certains livres étaient trop difficiles sur le plan langagier pour les proposer à leurs élèves.

Observation participante (pendant 12 semaines)

Nous avons également souhaité observer le milieu écologique dans lequel évoluaient les enseignants et de quelle façon, concrètement, ils prenaient en compte la diversité dans leur salle de classe. Berthiaume (2004) souligne qu'observer, c'est se rendre compte de ce qu'un individu perçoit, avec la plus grande objectivité possible, de la réalité qui l'entoure. C'est aussi, pour nous, une façon de trianguler nos données avec les autres instruments (questionnaire et entrevues) pour rendre compte d'incohérences potentielles.

Pendant 12 semaines, nous avons accompagné les enseignants du groupe expérimental dans une démarche didactique et interculturelle. Les figures 1 à 4 présentent quelques exemples d'aspects travaillés autour d'albums de littérature de jeunesse se référant aux approches plurielles et pouvant donner lieu à des activités translanguagières/transculturelles, permettant des allers-retours entre les expériences diverses des élèves.

Résultats et discussion

Au regard de nos données préliminaires, nous pouvons dire sans ambages que les enseignants du groupe expérimental ont des conceptions diverses de la diversité. Pour ce faire, nous avons analysé les observations des classes de contrôle et expérimentales (prises de notes, parfois enregistrements vidéo en



Séquence didactique : chercher les points de ressemblance et de différence dans divers contextes concernant les rituels d'interactions, comprendre qu'au-delà des spécificités, l'être humain a besoin de ces rituels pour entrer en relation, s'identifier, hiérarchiser; travail autour des écritures (scripts).

FIGURE 1

Le tour du monde des bonnes manières
(Fournier, 2011)

© Reproduite avec permission d'Éditions Rue des enfants/Sophie Fournier.



Séquence didactique : travail autour des emprunts langagiers et des langues dont ils sont issus; sensibilisation à l'évolution des langues, à leur dynamisme, souligner les coexistence des langues, etc.

FIGURE 2

L'œuf du coq (Kemoun, 2005)

© Reproduite avec permission de l'auteur Hubert ben Kemoun.

France pour les classes « expertes ») et les questionnaires et entretiens avec les enseignants. Nous présenterons maintenant quelques données dans leur ensemble.

Dans les questionnaires : un consensus pour reconnaître les langues des élèves

Tout d'abord, nous commencerons par explorer, dans les questionnaires, les discours des enseignants, qu'ils soient des groupes expérimental ou de contrôle, pour voir leurs attitudes par rapport aux langues et cultures des élèves. En effet, s'ils les rejettent ou les considèrent comme inutiles, les activités trans-langagières vont s'avérer impossibles à mettre en œuvre en classe. Nos résul-

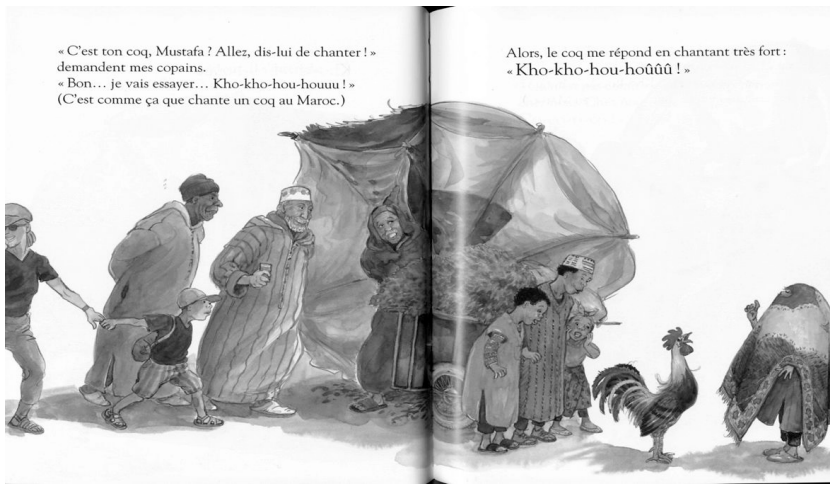
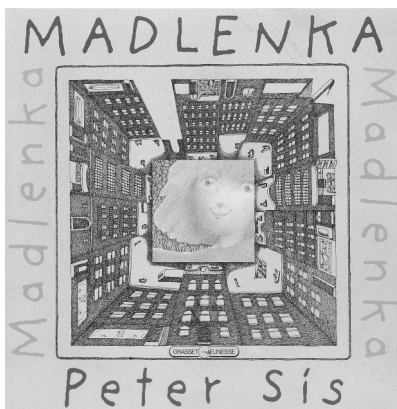


FIGURE 3

Le magasin de mon père (Ichikawa, 2007, p. 18–19)

© Reproduite avec permission d'Éditions l'École des loisirs/Satomi Ichikawa.

Séquence didactique : travail sur les onomatopées, leur origine et leur chaîne sonore, universalité et spécificité des onomatopées dans les langues et le langage. Travail intéressant sur les illustrations.



Séquence didactique : travail sur le prénom de l'héroïne qui se modifie en fonction du contexte et de la langue, spécificités phonologiques ; travail sur les illustrations qui sont absolument époustouflantes dans cet album ; travail sur l'expression idiomatique : « perdre une dent » et les pratiques sociales diverses qui en découlent.

FIGURE 4

Madlenka, (Sis, 2000)

Image tirée de *Madlenka*, de Peter Sis, paru chez Farrar Straus et Giroux,

©2010 Peter Sis, avec permission de l'artiste.

tats montrent que l'ensemble des professeurs semble d'accord pour accepter la langue des élèves en classe et aucun n'est réticent au fait de les utiliser en salle de classe.

Dans les observations de classe : davantage d'approches « plurielles » dans les classes expérimentales que dans les classes de contrôle, un effet de la formation et de l'utilisation des albums

Maintenant, si l'on croise les questionnaires aux observations de classe, on devrait naturellement observer des pratiques où les langues et les cultures sont sollicitées dans le cadre d'activités de classe et, dans tout type d'activité, ces langues et ces cultures devraient servir de ressources pour développer des compétences en français (lire le texte dans une langue connue avant de l'aborder en français, utiliser le dictionnaire ou une application multilingue, etc.). Or, les résultats montrent que les langues et les cultures sont davantage sollicitées dans les classes expérimentales. Ainsi, dans les classes de type contrôle, qui travaillent donc sans album, parler sur les langues et les cultures de la classe et les « autoriser » est très rare (2 enseignantes sur 6). Et pour les deux qui le pratiquent, les observations sont assez rarement dans un but de valorisation de langues des élèves, mais, davantage, pour terminer une séquence d'enseignement.

On voit donc ici un effet de la formation et de l'utilisation des albums comme facteurs favorisant l'utilisation de ces approches plurielles. Au-delà, on peut donc se poser la question de l'affirmation des enseignants des classes de contrôle à pratiquer ce type d'activité. Ces résultats semblent rejoindre une enquête menée en France (Auger et Cadet, 2016) où nous observons les mêmes distorsions entre le déclaratif et les pratiques de classe. Nous l'expliquons en France et au Canada par une injonction forte dans les textes officiels à reconnaître l'allophonie (en France) et le multiculturalisme (au Canada). Les enseignants de ces deux contextes craignent d'être discriminants, ils savent que les enfants migrants sont une population fragile, l'école vit sur l'idéologie de l'égalité/équité. Il semble donc important pour eux de dire que l'*altérité* est prise en compte. Mais dans les faits, faute de formation, cela n'est pas mis en pratique.

Dans les observations de classe : des pratiques intégrant les langues et les cultures circonscrites à l'utilisation de l'album

Un autre résultat est intéressant : dans les classes expérimentales, les approches plurielles sont davantage présentes que dans les groupes de type contrôle, mais elles sont essentiellement circonscrites au moment où l'enseignant utilise l'album de jeunesse. En effet, seulement un peu plus de la moitié des enseignants du groupe expérimental continue d'autoriser les langues et les cultures de la

classe en dehors de ces moments (5/8 enseignants).

Il semble donc plus évident pour les enseignants de parler sur les langues et les cultures, que de les autoriser dans la classe. Si, selon eux, il est plus facile de parler sur les langues et sur les cultures dans cette situation, c'est bien parce que l'album semble les fonder, les légitimer, les guider dans cette pratique. Comme annoncé dans le cadre conceptuel, on vérifie de nouveau que l'album est un vecteur intéressant et motivant où les langues et les cultures sont présentes.

Des pratiques étayées par les entretiens

Ces pratiques de classes sont étayées par les entretiens que nous avons pu mener conjointement aux observations de classes. Les discours des entretiens sont en contradiction avec les questionnaires dans lesquels tous les enseignants déclarent accueillir les langues et les cultures des enfants et les utiliser éventuellement comme une ressource pour les pratiques de classe. En revanche, ils sont bien en cohérence avec les pratiques de classes observées. En effet :

- Quatre enseignants sur huit, soit la moitié, se plaignent que les enfants parlent trop leur langue.
- Cinq enseignantes sur huit, soit plus de la moitié, remarquent que les enfants se traduisent trop entre eux.

Dans tous ces cas, et malgré nos sollicitations, aucune réflexion sur les opportunités d'utiliser les langues en tant que telles n'est formulée par les enseignants du groupe expérimental, malgré la formation et notre suivi pendant 12 semaines. Par ailleurs, tant chez les enseignants du groupe expérimental que chez ceux du groupe de contrôle, il y existe un malaise assez généralisé quand des éléments culturels religieux font irruption en classe. Cela s'explique en France par le principe de laïcité souvent réifié depuis les attentats, ainsi qu'à une absence de formation de la gestion de ce thème délicat. Au Canada, la situation minoritaire comme nous n'avons déjà souligné rend complexe la présence des autres langues.

« Parler sur les langues et les cultures versus parler avec elles » : vers une redéfinition des approches plurielles et des pratiques translangagières

Ainsi malgré la formation reçue pour le groupe expérimental, autoriser les langues et les cultures dans la salle de classe, par exemple pour traduire, comparer les langues, utiliser des supports multilingues comme les albums, ou des artefacts culturels divers comme des ouvrages multilingues, des dictionnaires, etc. qui sont des pratiques typiquement translangagières, sont encore un parent pauvre des pratiques pédagogiques. Il semble donc que, pour que le recours aux langues et aux cultures de la classe soit plus présent en classe, l'artefact de

l'album doit être présent et utilisé comme un outil de premier plan. Il convient donc de le valoriser en tant que pratique. Le fait qu'il expose les élèves à différents scripts visuels et graphiques et à des thèmes liés à l'interculturel permet de dire qu'il incite à la réflexion sur ces sujets. Cependant, les enseignants ne s'autorisent pas encore à didactiser les langues et les cultures de la classe en dehors de ces moments consacrés à l'album.

Si l'on considère les albums donnés en exemple et les pratiques possibles, nous pouvons constater qu'ils permettent essentiellement de proposer de l'éveil aux langues, de l'intercompréhension et de l'interculturel. Par exemple, *Tour du monde des bonnes manières* permet de favoriser l'éveil aux langues sur les interactions de politesse, l'intercompréhension avec les différentes écritures et l'interculturel sur les universaux singuliers (Galissou, 1991) concernant les interactions sociales, *L'oeuf du coq* suggère l'éveil aux langues et l'intercompréhension phonologiques, *Le magasin de mon père* tout comme *Madlenka* sont des albums qui peuvent amener des réflexions sur l'éveil aux langues et sur l'interculturel en termes de phonologie, d'observation des expressions idiomatiques et leurs représentations interculturelles. Ce travail sollicite les expériences langagières et culturelles des élèves, mais pas à chaque fois, cela dépend des questions que pose l'enseignant et surtout des langues et cultures évoquées dans les albums. On remarque souvent que le professeur ne va pas toujours inclure les langues et cultures des enfants lors de ces séquences si elles ne sont pas déjà présentes dans l'album.

Conclusion

Selon nous, les approches plurielles visent une compétence « méta » sur les langues et les cultures, mais sans garanties que cette compétence soit développée en fonction des langues et cultures déjà présentes, même si les élèves peuvent se décentrer en projetant leurs expériences personnelles sur les langues et cultures qu'ils observent dans l'album. L'approche plurielle qui consiste en la didactique intégrée des langues et qui utilise des documents dans les langues des élèves est certainement la pratique qui se rapproche le plus de la définition du *translanguaging*, ce que Sierens et Van Avermaet (2014) englobent sous la dénomination « apprentissage multilingue fonctionnel » pour parler du volet pragmatique de l'utilisation concrète des langues dans la salle de classe. Finalement, nous pensons donc que les enseignants favorisent l'aspect « méta », donc le « parler sur » des approches plurielles quand ils les traduisent dans les activités translangagières qu'ils proposent aux élèves. Il convient donc de comprendre que « parler sur les langues et les cultures » n'implique pas forcément de parler « avec elles », ce qui est pourtant bien nécessaire psycho-affectivement et cognitivement. Pour intégrer aux pratiques translangagières les langues et les cultures des élèves, il convient d'abord de s'assurer qu'elles

font bien partie du corpus de réflexion de la séquence de classe et que, si elles ne sont pas présentes dans l'album, il est nécessaire de les solliciter dans la discussion ou en ajoutant d'autres artefacts. Par ailleurs, pour ne pas créer un message contradictoire pour l'élève, ces pratiques ne doivent pas être oubliées, voire pire rejetées comme dans nos exemples, en dehors des moments où l'album n'est pas utilisé. C'est à partir de ces considérations ce que nous envisageons de mettre en œuvre nos nouvelles formations.

Références

- Abdallah-Preteille, M. (1995). *Relations et apprentissage interculturels*. Paris : Armand Colin.
- Abdallah-Preteille, M. et Porcher, L. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire: pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision*. Québec : ACELF. www.acef.ca/c/fichiers/ACELF_Cadre-orientation.pdf
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues : démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA)*. Montpellier, France : CRDP Languedoc-Roussillon. asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf
- Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives en classe*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Auger, N. (2017a). Developing competence for French as a foreign language within a plurilingual paradigm. Dans S. Coffey et U. Wingate (dir.). *New directions in foreign language education research* (p. 151–164). London, UK : Routledge.
- Auger, N., (2017b). Frontières linguistiques dans les approches de la langue en théorie et en pratique : l'impact des contextes migratoires pour repenser l'enseignement en France. Dans S. Gorovitz (dir.), *Frontières linguistiques en contextes migratoires. Citoyennetés en construction* (p. 139–162). Paris : L'Harmattan.
- Auger, N. et Cadet, L., (2016). Que révèlent les parcours et les pratiques des enseignants en classe de français ? Éléments de réflexions sur les conflits cognitifs et méthodologiques face aux traditions didactiques. Dans P. Pégaz Paquet et L. Cadet (dir.), *Les langues à l'école, la langue de l'école* (p. 47–66). Artois, France : Artois Presses Universitaire.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles dans l'apprentissage des langues, des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Ben Kemoun, H. (2005). *L'œuf du coq*. Nantes, France : Éditions Casterman.
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal : Gaétan Morin.
- Blanche-Benveniste, C. et Valli, A. (dir.). (1997). *Le Français dans le Monde : Recherches et applications* [numéro thématique : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*], janvier.

- Cadet, L., Mangiante J.-M., Laborde-Milaa, I. (2009). Langue(s) et intégration scolaire. *Le français aujourd'hui*, 164.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle* [numéro thématique : *L'Alsace au cœur du plurilinguisme*], 5, 65–90.
- Cardinal, L. (1994). Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire : un bilan critique. *Sociologie et sociétés*, 26, p. 71–86.
- Cavalli, M. (2008). Didactique intégrée et approches plurielles. In C. Brohy, S. Resgui, (dir.), *La didactique intégrée des langues : expériences et applications* (p. 15–19). Genève, Suisse : Babylonia.
- Cerquiglini, B. (1999). *Les langues de la France*. Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication. www.axl.cefano.ulaval.ca/francophonie/Rapport-Cerquiglini-1999.htm
- Coste, D. et l'Association pour le développement de l'enseignement bi-/plurilingue (ADEB) (dir.). (2013). *Les langues au cœur de l'éducation : principes, pratiques, propositions*. Cortil-Wodon, Belgique : Éditions Modulaires Européennes (EME).
- Cummins, J. (2013). Current research on language transfer : Implications for language teaching policy and practice. Dans P. Siemund, I. Gogolin, M.E. Schulz et J. Davydova (dir.), *Multilingualism and language diversity in urban areas : Acquisition, identities, space, education* (p. 289–304). Hambourg : John Benjamins.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dupin de Saint-André, M. et Montesinos-Gelet, I. (2011). Grille pour étudier la qualité des oeuvres de littérature jeunesse : Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature de jeunesse. diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca:81/documents/document.php?id=30
- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE international.
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34, 377–398. www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019686ar.pdf
- Ferréol, G. et Jucquois, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Fleuret, C. (2013). Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problème orthographique chez des élèves en français langue seconde en difficultés d'apprentissage. Dans D. Daigle, I. Montesinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 81–104). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Fleuret, C. (sous presse). La littérature de jeunesse : une heuristique à la croisée des contextes d'apprentissage pour entendre la voix des élèves en situation minoritaire. *Le Relais*.
- Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36, p. 280–298. journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558
- Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes pluriels : perspectives interculturelles, enjeux didactiques et pratiques pédagogiques. *Le Français dans le Monde : Recherches et applications* [numéro thématique : *Lectures de la littérature et appropriation des langues et cultures*], 65, 95–111.
- Fleuret, C. et Thibeault, J. (2016). Interactions verbales d'élèves allophones en retard scolaire lors de résolutions collaboratives de problèmes orthographiques [en ligne]. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle*, 13. rdlc.revues.org/881
- Forlot, G. (2009). *L'anglais et le plurilinguisme. Pour une didactique des contacts et passerelles linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Fournier, S. (2011). *Le tour du monde des bonnes manières*. Paris : Rue des enfants.
- France. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2012). *Enseignements primaire et secondaire : scolarisation des élèves : organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Circulaire n°2012-141 du 2-10-2012. NOR : REDE1236612C. RED-DGESCO A1-1. www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536
- Galissou R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism, and education*. New York : Palgrave MacMillan.
- Goï, C. (2015). *Des élèves venus d'ailleurs*. Paris : Canopé.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language : An introduction*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Héran, F. (2017). *Avec l'immigration : mesure, débattre, agir*. Paris : La Découverte.
- Hornberger, N. (dir.). (2003). *Continua of biliteracy : An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Ichikawa, S. (2004). *Le magasin de mon père*. Paris : L'école des loisirs.
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). (2013). *Immigrés, étrangers*. www.insee.fr/fr/statistiques/3633212
- Johnson, R.B. et Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research : A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.

- Kervran, M. (2006). *Les langues du monde au quotidien : observation réfléchie des langues*, cycle 2. Rennes, France : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de Rennes.
- Ledent, J., Aman, C., Garnett, B., Murdoch, J., Walters, D. et McAndrew, M. 2013. Academic performance and educational pathways of young allophones : A comparative multivariate analysis of Montreal, Toronto and Vancouver. *Canadian Studies in Population* 40, p. 35–56.
- McAndrew, M. et Ciceri, C. (2003). L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats. *Revue européenne des migrations internationales*, 19, 173–194.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres pluri-lingues : de nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit et pour favoriser le lien famille-école en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation* [numéro thématique : Lire et écrire : les liens école-familles-communautés en contextes pluriels], 17(2), 32–65. www.erudit.org/fr/revues/ncre/2014-v17-n2-ncre01902/1030887ar.pdf
- Ontario. Ministère de l'Éducation. (2002). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année : Actualisation linguistique en français [ALF] et Perfectionnement du français [PDF]*. ottawa-ouest.cepeo.on.ca/wp-content/uploads/2018/08/ALF_perf.francais.pdf
- Ontario. Ministère de l'Éducation. (2009). Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf
- Ontario. Ministère de l'Éducation. (2010a). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants [PANA] : le Curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année (révisé)*. www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf
- Ontario. Ministère de l'Éducation. (2010b). *Actualisation linguistique en français [ALF] : le Curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année (révisé)*. www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes — vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier.
- Schiff, C. (2012). En marge du métier, dispositifs d'intégration et pratiques enseignantes face aux élèves primo-migrants en collège. Dans C. Crenn et L. Kotobi (dir.), *Du point de vue de l'ethnicité : pratiques françaises* (p. 111–124). Paris : Armand Colin.
- Sierens, S. et Van Avermaet, P. (2014). *Language diversity in education : Evolving from multilingual education to functional multilingual learning*. Dans D. Little, C. Leung et P. Van Avermaet (dir.), *Managing diversity in education : Languages, policies, pedagogies* (p. 204–222). Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Simon, D.-L., C. Domp martin-Normand, S. Galligani et M.-O. Maire Sandoz (dir.). (2015). *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve.

Sis, P. (2000). *Madlenka*. Paris : Grasset Jeunesse.

Statistique Canada. (2009). *Annuaire du Canada : Langues*. No. du catalogue 11-402-X. Ottawa. www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-402-x/2009/50000/cybac50000_000-fra.htm

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GC au CM*. Paris : Hatier.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Annexe 1 : La grille de Dupin de Saint-André et de Montesinos-Gelet (2011)

CONCEPTS LITTÉRAIRES^I	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- du paratexte (pages de couverture, titre, sous-titre, format de l'œuvre, matière des pages, pages de garde, page titre, avertissement, dédicace, table des matières, pagination)	Oui	Non
	- du système des personnages (personnalité des personnages, caractérisation directe ou indirecte, relation entre les différents personnages, évolution des personnages, personnage stéréotype de la littérature de jeunesse, etc.)	Oui	Non
	- du système énonciatif ^{II} (focalisation [point de vue interne, externe ou omniscient], variation des points de vue, narrateur qui interpelle le lecteur)	Oui	Non
	- du traitement de l'espace et du temps	Oui	Non
	- de l'intertextualité	Oui	Non
LES SIX TRAITS D'ÉCRITURE^{III}	L'œuvre est intéressante du point de vue :		
	- des idées	Oui	Non
	- de la structure du texte (linéaire, en chassée, répétitive, en boucle, en parallèle, perturbation de l'ordre chronologique, introduction, chute) et de l'œuvre	Oui	Non
	- du rythme et de la syntaxe (structure et longueur des phrases, début des phrases, l'enchaînement des phrases)	Oui	Non
	- du choix des mots (mots précis, mots évocateurs, onomatopées, rimes, variété lexicale, registres de langue, etc.)	Oui	Non
	- de la voix (le style de l'auteur, les figures de style)	Oui	Non
	- des conventions linguistiques (orthographe, grammaire, ponctuation)	Oui	Non
ILLUSTRATION	Les illustrations sont intéressantes du point de vue		
	- de la mise en pages (dissociation, association, compartimentage, conjonction) ^{IV}	Oui	Non
	- de la narration visuelle	Oui	Non
	- du cadrage (choix des plans [ensemble, général, moyen, américain, rapproché, gros plan et très gros plan] et des angles de vue [normal, plongée, contre-plongée, en visée subjective] ^V) et du décadage ^{VI}	Oui	Non
	- du cadre (forme, bordure du cadre, sortie de cadre, surcadrage) ^{VII}	Oui	Non
	- du choix des couleurs (chaudes, froides, contraste)	Oui	Non
	- du montage ^{VIII}	Oui	Non
	- de l'esthétisme ^{IX}	Oui	Non
	- du traitement du temps et de l'espace	Oui	Non
	- de l'intericonicité	Oui	Non
RAPPORT TEXTE/IMAGE	Le rapport texte-image est original ^X :		
	- même si le texte et l'image sont redondants	Oui	Non
	- le texte et l'image « collaborent »	Oui	Non
	- le texte et l'image « s'opposent »	Oui	Non
INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE L'ŒUVRE	L'œuvre est « réticente » et permet de travailler la compréhension ^{XI} :	Oui	Non
	- elle conduit délibérément le lecteur à une compréhension erronée		
	- elle empêche délibérément la compréhension immédiate à cause de :		
	o l'adoption d'un point de vue (inattendu, biaisé, mêlé ou contradictoire)	Oui	Non
	o la perturbation de l'ordre chronologique	Oui	Non
	o l'enchevêtrement ou l'intrication de plusieurs récits	Oui	Non
	o le silence (un personnage [son identité, nature des relations avec les autres, son mobile, issue de sa quête]), ellipses narratives,	Oui	Non
	o l'effacement des relations de causes à effets	Oui	Non
	o les frontières incertaines entre le monde fictif imaginaire et le monde fictif réel	Oui	Non
	o La pratique de l'intertextualité	Oui	Non
o L'ambiguïté des reprises anaphoriques	Oui	Non	
o L'éloignement des canons du genre	Oui	Non	
o La mise en scène de la lecture ou de l'écriture	Oui	Non	
o Le masquage des valeurs	Oui	Non	
o La contradiction entre texte et images dans les albums	Oui	Non	
L'œuvre est « proliférante » et permet de travailler l'interprétation ^{XII}	Oui	Non	
L'œuvre est propice à la mise à place d'un projet d'écriture ^{XIII}	Oui	Non	
L'œuvre est propice à une lecture interactive	Oui	Non	
L'œuvre se prête bien à l'intégration des matières (ex. : éthique et culture religieuse, univers social, sciences, etc.)	Oui	Non	
RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE	L'œuvre a été primée	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée sur le site « livres ouverts » du MELS	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée sur le site « Ricochet »	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée sur le site « Sentiers littéraires »	Oui	Non
	L'œuvre fait partie du palmarès de Communication Jeunesse	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée dans la revue « Lurelu »	Oui	Non
	L'œuvre est recommandée dans « la revue des livres pour enfants »	Oui	Non
L'œuvre est recommandée dans la revue « Le pollen »	Oui	Non	

Tableau reproduit avec la permission des auteurs, M. Dupin de Saint-André et I. Montésinos-Gelet.

Notes

- i Tous les critères de la catégorie « concepts littéraires », excepté celui du paratexte (Tsimbidy, 2008) sont extraits de la grille d'analyse de Couet-Butlen (2007).
- ii Les éléments grisés sont des critères qui peuvent constituer des facteurs de résistance d'une oeuvre.
- iii Critères d'Olness (2005).
- iv Catégorisation des mises en pages de Van der Linden (2007).
- v Catégorisation du cadrage de Roux (1994) et de Van der Linden (2007).
- vi Ce critère est proposé par Van der Linden (2007).
- vii Ces critères sont proposés par Van der Linden (2007).
- viii Ce critère est proposé par Van der Linden (2007).
- ix Ce critère est proposé par Couet-Butlen (2007).
- x Catégorisation du rapport texte-image de Van der Linden (2007).
- xi Tous les critères qui suivent sont extraits de Tauveron (1999).
- xii C'est « un texte ouvert présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques, des indices pouvant entrer dans plusieurs réseaux et donc diversement interprétables » (Tauveron, 1999, p. 20).
- xiii Ce critère est proposé par Couet-Butlen (2007).

Références

- Couet-Butlen, M. (2007). Des critères de choix des ouvrages et des pratiques de lecture à l'école. Paris : CRDP de l'académie de Créteil. Repéré à : www.crdp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/choixouvrages.htm
- Olness, R. (2005). Using literature to enhance writing instruction. Newark, DE : International Reading Association.
- Roux, P. (1994). La BD : l'art d'en faire. Ottawa : Centre Franco-Ontarien de ressources pédagogiques.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9–38.
- Tsimbidy, M. (2008). Enseigner la littérature de jeunesse. Toulouse, France : Presses universitaires du Mirail.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Annexe 2 : ***Le questionnaire***⁹

Nous vous remercions de bien vouloir prendre un peu de votre temps pour répondre au questionnaire. Vos réponses demeureront confidentielles. Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions. Une fois terminé, veuillez le remettre dans l'enveloppe fournie.

1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
 - Moins de 5 ans
 - 5 à 10 ans
 - 10 à 15 ans
 - Plus de 15 ans

2. Depuis combien de temps enseignez-vous aux élèves en ALF (Canada) aux EANA (France) ?
 - Moins de 5 ans
 - 5 à 10 ans
 - 10 à 15 ans
 - Plus de 15 ans

3. Qu'est-ce qui vous a conduit à travailler avec ces élèves ?
 - choix personnel
 - choix administratif
 - autres Lequel ? _____
 Pourquoi ? _____

4. Quelle(s) langue(s) parlez-vous au quotidien ?
 -
 -
 -
 -
 -

5. Comment les connaissez-vous ? (Plusieurs réponses possibles — en face des réponses, écrivez vos langues)
 - par ma famille
 - par mon environnement

⁹Ce questionnaire est un instrument qui a été construit par les auteures (Fleuret et Auger) dans le cadre du projet "Pour une didactique interculturelle renouvelée du français langue seconde et vers une meilleure réussite scolaire des élèves allophones : une comparaison intersite France-Canada," financé par le Conseil de recherche des sciences humaines du Canada (CRSH, 2016-2019).

- par mes études
 - par mes voyages
 - autres langues que vous connaissez, mais que vous n'utilisez pas en ce moment
- Lesquelles ? _____

6. Quel est votre niveau EN ANGLAIS ?

		Faible	Assez bon	bon	Très bon
À l'oral					
À l'écrit	Écriture				
À l'écrit	Lecture				

7. Quel est votre niveau pour votre AUTRE LANGUE ? (La nommer : _____)

		Faible	Assez bon	bon	Très bon
À l'oral					
À l'écrit	Écriture				
À l'écrit	Lecture				

8. Quel est votre niveau pour votre AUTRE LANGUE ? (La nommer : _____)

		Faible	Assez bon	bon	Très bon
À l'oral					
À l'écrit	Écriture				
À l'écrit	Lecture				

9. Quel est votre niveau pour votre AUTRE LANGUE ? (La nommer : _____)

		Faible	Assez bon	bon	Très bon
À l'oral					
À l'écrit	Écriture				
À l'écrit	Lecture				

10. Quel est votre niveau pour votre AUTRE LANGUE ? (La nommer : _____)

		Faible	Assez bon	bon	Très bon
À l'oral					
À l'écrit	Écriture				
À l'écrit	Lecture				

11. Sur une échelle de 1 à 5, vous sentez vous « éloigné » (1) ou « proche » (5) de ces langues :
- anglais
 - arabe
 - espagnol
 - occitan
 - portugais
 - roumain
 - chinois
 - créole
 - ukrainien
 - farsi
 - autres (lesquelles ?) _____
12. De quelle conception générale d'apprentissage des langues vous sentez-vous le plus proche :
- « On apprend la langue en connaissant d'abord le code (les règles de grammaire, d'orthographe ...) »
 - « On apprend le code en connaissant d'abord la langue (parler, échanger, reformuler, lire ...) »
- Expliquez brièvement votre choix :
- _____
- _____
- _____
- _____
13. Comment repérez-vous ces compétences de langue ? (Plusieurs réponses possibles)
- vous connaissez les familles des élèves
 - par les évaluations du CASNAV
 - vous reconnaissez les langues
 - vous connaissez les langues des élèves
 - les élèves parlent parfois ces langues, ou des bribes de langue, de manière consciente en classe
 - les élèves mêlent, dans le français de la classe, des mots, des expressions, qui ne sont pas du français enseigné en classe
14. De quelle pratique vous sentez-vous le plus proche :
- « je préfère ne pas trop faire référence aux expériences vécues en dehors de l'école. »
- Expliquez les raisons :
- _____
- _____
- _____
- _____
- « je suis à l'aise pour inciter l'élève à s'appuyer sur les expériences vécues à la maison. »
- Expliquez les raisons :

-
-
-
-
15. Selon vous, est-ce que vos élèves ont des compétences en langue autre que française ? (Plusieurs réponses possibles)
- non
 - oui
 - ce ne sont pas des compétences réutilisables pour la classe
 - ce sont des compétences qu'ils ont des difficultés à « maîtriser »
 - c'est moi qui suis l'enseignant¹⁰ et c'est difficile pour moi d'étayer avec ces compétences et donc d'aider l'élève
 - je peux étayer avec ces compétences
 - c'est eux qui s'étayaient entre eux avec leurs compétences
16. Faites-vous en classe des liens entre le français (forme d'un mot, sens d'un mot ...) et d'autres langues ? (Plusieurs réponses possibles)
- non
 - parfois
 - souvent
 - je voudrais, mais je n'en ai pas la compétence
 - cela ne sert à rien
 - cela n'intéresse pas les élèves
 - cela intéresse les élèves
 - cela fait progresser les élèves
 - on ne parle que français dans la classe, car c'est la politique scolaire
 - si on veut que les élèves apprennent le français, on doit leur parler français à l'école
17. Si un élève ne comprend pas un texte littéraire ou un extrait de journal, l'encouragez-vous à trouver le support dans les langues qu'il connaît déjà ?
- oui
 - non
18. Trouvez-vous cela rentable, intéressant pédagogiquement ?
- oui
 - non
19. Avez-vous déjà tenté une telle pratique ?
- Oui
 - Non
- Si oui avec quels résultats ?
-
-
-

¹⁰Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

20. Connaissez-vous les textes suivants et seriez vous capables de résumer succinctement leur contenu ? (oui/non)

Canada :

- Loi sur le multiculturalisme
- la résumer oui/non
- Politique d'aménagement linguistique (PAL)
- la résumer oui/non
- Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)
- le résumer oui/non
- Programme d'actualisation linguistique en français (ALF)
- le résumer oui/non
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- le résumer oui/non

Pour les items où vous avez répondu *oui*, pouvez-vous expliquer les grandes lignes de chacun en nommant le texte en question

Quel impact cela a-t-il eu sur vos pratiques ?

France

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- le résumer oui/non
- La circulaire de 2012 sur la scolarisation des EANA
- la résumer oui/non
- Le socle commun
- Les nouveaux programmes de l'École primaire
- Loi de refondation de l'école de la république de 2012 (notamment la partie concernant le français, les langues vivantes régionales, étrangères, de la famille)
- la résumer oui/non

Pour les items où vous avez répondu *oui*, pouvez-vous expliquer les grandes lignes de chacun en nommant le texte en question

Quel impact cela a-t-il eu sur vos pratiques ?

21. Comment prenez-vous en compte la diversité culturelle dans vos pratiques pédagogiques ? (Plusieurs réponses possibles)
- en prenant appui sur les programmes scolaires
 - je vais chercher des ressources sur les pays connus/où ont vécu les élèves
 - Comment ?
 - Quelles ressources ?
 - je fais venir les parents dans ma classe pour une activité spécifique
 - Laquelle ?
 - À quelle fréquence ?
 - j'essaie de parler quelques mots dans la ou les langues des familles
 - Lesquels ?
 - Pourquoi ?
 - Dans quel contexte ?
 - j'utilise des livres qui évoquent les pays, les langues ou les cultures connus/ où ont vécu les élèves
 - Conçus en France ?
 - Conçus au Canada ?
 - Conçus dans le pays des élèves ?
 - je les encourage à écrire/ à parler de ces pays
 - autres (lesquelles ?)
22. Comment être certain qu'un élève a bien compris un texte ? (Plusieurs réponses possibles)
- par la lecture à haute voix que je fais sur le texte que je propose
 - par un questionnaire à choix multiples
 - par des questions ouvertes à l'oral
 - par des questions ouvertes à l'écrit
 - par des questions fermées à l'écrit
23. Selon vous, les termes « erreur » et « faute »
- sont équivalents
 - ne sont pas équivalents
 - ce n'est pas important
 - j'utilise plus le terme *faute* dans ma classe et pour la correction des travaux
 - j'utilise plus le terme *erreur* dans ma classe et pour la correction des travaux

24. Un élève arrive de Roumanie, un second de Londres ou de Régina sans parler français. Vous pensez que :
- « Ce sera plus simple de développer des compétences en français pour l'élève arrivant de Roumanie »
 - « Ce sera plus simple de développer des compétences en français pour l'élève arrivant de Londres ou de Régina »
 - Ni l'un ni l'autre
- Pourquoi ?
-
25. Quels sont les supports écrits les plus courants que vous utilisez en lecture ?
- littérature de jeunesse (Lesquels ?)
 - manuel scolaire (Lesquels ?)
 - journaux (Lesquels ?)
 - prospectus
 - magazines (Lesquels ?)
 - autres (Lesquels ?)
26. Quelles sont les pratiques pédagogiques que vous utilisez le plus en lecture ?
- lecture en dyade
 - lecture autonome
 - lecture en groupe
 - lecture à voix haute
 - autres (Lesquelles ?)
27. Quelles sont les pratiques pédagogiques que vous utilisez le plus en écriture ? (plusieurs réponses possibles)
- travail d'équipe
 - travail personnel
 - dyades
 - trios
 - orthographe approchées
 - autres (Lesquelles ?)

Translanguaging for cognitive relief in FL academic writing*

Ina Alexandra Machura

Ina.Machura@anglistik.uni-giessen.de

JUSTUS LIEBIG UNIVERSITY, GIESSEN

Abstract

In the present study, two groups of German undergraduates taking a course in English Linguistics at a midwestern German university were compared in terms of their attitudes towards translanguaging, their translanguaging behaviour during foreign-language academic writing processes, and the quality of their foreign-language texts. One group was taught with a translanguaging teaching approach, the other group was taught monolingually in English. Students in the translanguaging group became aware of the benefits translanguaging can have during foreign-language academic writing processes. Students' translanguaging behaviour during foreign-language academic writing is discussed in two case studies. Importantly, more students in the translanguaging than in the English group improved their ability to distinguish between relevant and irrelevant information in academic texts, a finding that underscores the didactic importance of translanguaging in tertiary education.

Key words: translanguaging, tertiary education, academic writing, writing attitudes, FL text quality

Résumé

Deux groupes d'étudiants allemands suivant un cours universitaire de linguistique anglophone dans une université en Allemagne ont été comparés en ce qui concerne leurs attitudes concernant le translanguaging, leur comportement translinguistique pendant leurs processus d'écriture universitaire en langue étrangère et la qualité de leurs textes en langue étrangère. L'un des groupes a suivi une version translinguistique du cours, pendant que l'autre a suivi une version monolingue. Les étudiants participant

* Part of the research presented in this article was funded by the German Ministry for Education and Research (Funding identification 01PL17035). I would like to thank Dr. Janine Murphy and two anonymous reviewers for providing invaluable feedback on the present text. Most importantly, I would like to express my deepest gratitude to Prof. Dr. Susanne Göpferich whom I deeply miss.

au cours translinguistique ont pris conscience des effets bénéfiques que le translanguaging peut avoir sur leurs processus d'écriture universitaire en langue étrangère. Le comportement translinguistique des étudiants pendant les processus d'écriture universitaire en langue étrangère sera illustré dans deux études de cas. Dans le cours translinguistique, davantage d'étudiants ont amélioré la précision de leurs textes en langue étrangère que dans le cours monolingue, ce qui peut démontrer l'importance du translanguaging dans l'éducation postsecondaire.

Mots-clés : translanguaging, éducation postsecondaire, écriture universitaire, convictions et attitudes, qualité des textes en langue étrangère

Introduction and literature review

In order to create “a borderless European higher education space” (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2011, p. 347), universities in Europe have substantially increased the number of bachelor's and master's programs in which English as a *lingua franca* is the dominant medium of instruction instead of the European states' national languages. In Germany, for example, the number of university degree programs offered mostly or even solely in English rose from 1,153 in 2017 to 1,389 in 2018 (DAAD, n.d.). In these degree programs, students with English as a foreign language (EFL) face the highly demanding task of acquiring discipline-specific knowledge, communication skills, and, importantly, academic writing skills predominantly or even exclusively in a foreign language. Göpferich (2017) cautions that

the requirement of writing academic texts in the L2 ... leads to such an increase in task complexity that it overburdens students, which could have consequences reaching beyond the poorer linguistic quality that L2 compositions inevitably display. Having students write term papers in their L2 may further result in a less profound analysis of the subject matter, ... a less profound treatment of the L2 literature associated with the subject matter. These potential consequences ... may, in turn, be detrimental ... to cognitive development. (p. 403)

A possible means of reducing the task complexity in English-medium instruction (EMI) writing environments might be instructing and encouraging students to resort to their entire linguistic repertoire during EFL writing processes. Thus, the fundamental question underlying the present project is whether students in tertiary education should be encouraged to translanguage for academic purposes, especially while composing academic texts in a foreign language (henceforth FL).

The term “translanguaging” emerged as a translation (Baker, 2003, p. 82) of *trawysieithu*, proposed by Williams (1994) in the Welch educational context: students and educators alternate between languages depending on whether the students engage in reception or production activities. This narrow definition

was expanded in later contributions, for example, by García (2009) who views “translanguaging” as the “*multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*” (p. 45; emphasis in original). The original understanding of *translanguaging* as proposed by Williams (1994) and Baker (2003) appears to preclude spontaneous, idiosyncratic multilingual practices in tune with the individual’s cognitive needs in any given moment. Consequently, a broader understanding of *translanguaging* in accordance with García (2009) would be the most promising foundation for helping students develop language practices suited to their particular cognitive needs during EFL academic writing processes. Educators might encourage students to translanguage during EFL academic writing processes, that is, to deploy the full arsenal of the linguistic means that they need in order to successfully navigate EFL academic writing processes. Thus, it is assumed in accordance with Gentil (2018) that

because composing can tax cognitive resources, it may be advantageous for multilingual writers to use their stronger language (usually their L1) as a resource to assist with idea generation, planning, and monitoring even when they compose in an additional language. Doing so allows them to better manage cognitive demands and access deeper levels of conceptual processing. (p. 3)

Such teaching approaches have already been suggested by Canagarajah (2011, p. 12). Importantly, however, Canagarajah (p. 9) does not view translanguaging as a natural capacity in multilinguals, but rather as a multilingual proficiency that can be fostered with suitable teaching strategies. This same view is adopted in the present project.

There are studies in which resorting specifically to the L1 in FL task environments appears to have been beneficial, both in terms of linguistic and non-linguistic tasks. In Wakebe, Hidaka, and Watamura (2015, p. 212), for example, two participant groups of Japanese native speakers read an example study in an FL, English. Subsequently, students were asked to solve a problem analogous to the example study. The problem was described to the participants either in the L1 (Japanese; $n = 31$), or in the FL (English; $n = 36$). Participants in the L1 condition were significantly more likely to solve the target problem than the participants in the FL condition. Here, the L1 seems to have been a cognitively more effective instrument than the FL. Positive effects of resorting to L1 competencies during FL tasks have also been observed in studies specifically focused on writing. In terms of text quality, Woodall (2002, p. 18) observed that the amount of time student writers spent in their L1 during FL writing processes correlated positively with the quality of their FL texts. Similarly, Kobayashi and Rinnert (1992, p. 196) reported that texts students had first written in their L1 and subsequently translated into their FL received higher ratings than the texts students had produced directly in their FL. On the

basis of their findings, Kobayashi and Rinnert (1992) suspect that

the use of the first language enables many students to explore ideas fully on their own intellectual and cognitive levels. Those whose second-language skills are so limited as to impede discovery of meaning through second-language writing can benefit from invention and exploration of ideas in their first language, especially in the prewriting and planning stages. (p. 204)

In a similar vein, Göpferich (2017) argues that resorting to the dominant language during FL academic writing processes can provide “a reduction in complexity, particularly at the macro-level ... allowing students to pay greater attention to subtleties at the micro-level they might have otherwise ignored” (p. 416).

However, as suggested by Canagarajah (2011), it might also be the case that, without suitable training of the skills necessary for purposeful translanguaging, switching between languages during FL academic writing processes might exacerbate cognitive overload since the act of switching itself appears to increase instead of decrease cognitive load in the moment of the switch. For instance, Storme et al. (2017, p. 4) observed two groups of multilingual speakers in a non-linguistic originality task in which participants had to spontaneously name as many functions as possible that a given artefact could fulfil: one of the multilingual groups comprised speakers who indicated that they switched between languages on a regular basis, while the other group comprised multilingual speakers who seldom switched between languages. In the second group, participants performed significantly better in the originality task when they were allowed to stay in one language than when they had to switch (p. 4). Correspondingly, standard psycholinguistic research, for example, based on lexical decision tasks or on reading performance tasks, offers ample documentation of switching costs in the form of increased reaction times and increased error rates right after switching from one language to another (see, e.g., Meuter & Allport, 1999, p. 33). Also, Ibáñez, Macizo, and Bajo (2010, p. 261) reported in their study that only multilingual participants with substantial experience in switching between languages were able to overcome switching costs, in contrast to multilingual participants with little experience in switching, who exhibited standard switching costs.

Multilingual writers have been cautioned against switching between languages during their FL writing processes on the grounds of interference phenomena such as cognitive fixedness observed in bi- or multilingual writing processes. For instance, in Göpferich and Nelezen (2014, p. 122f), six German (L1) undergraduates were asked to first produce an English popular science article and then, subsequently, a German (L1) version of that same English popular science article. In several of the error categories employed to assess the linguistic, stylistic, and argumentative quality of both popular science ar-

ticles, students committed a higher number of linguistic and content errors in their L1 than in their FL texts. Göpferich and Nelezen (p. 130) argue that this might have been caused by the participants' lack of translation competence, as the participants behaved like translation novices: the participants appeared to have experienced cognitive fixedness on their English texts and committed interference errors in their L1 texts. Such findings suggest that switching skills need to be developed before students can successfully use translanguaging in FL academic writing processes. Furthermore, such instruction in and opportunities for translanguaging could also diminish skeptical attitudes students might have about translanguaging during FL writing processes.

The aim of the present study was to provide initial findings that could serve to answer the following questions: Which attitudes towards translanguaging do German students of English linguistics have? Do these attitudes change in university courses taught with a translanguaging teaching approach? Can changes in attitude also be observed in courses taught with an EMI teaching approach? How do German students translanguange in EFL academic writing processes? And finally: Can translanguaging writing strategies have a positive influence on FL text quality?

Study design

In the present study, data was collected in a discipline-specific Linguistics course offered to undergraduate students at the English department of a mid-western German university. Prior to and after the course, students' attitudes were investigated with a survey in terms of:

- (a) how the writers feel about translanguaging during FL writing
- (b) the usefulness they ascribe to translanguaging
- (c) the confidence writers have in their own ability to successfully use translanguaging during FL writing processes.

These three factors—(a) affect, (b) perception of usefulness, and (c) self-efficacy—have already been identified in the literature on academic motivation as particularly important when it comes to whether individuals will make efforts to adopt certain behaviours in their learning trajectories (see Ajzen, 1991; Bandura, 2001). The survey comprised 13 closed items. For each item, participants had to indicate their agreement or disagreement on a five-step bipolar scale from strong disagreement to strong agreement.

In order to document students' writing skills and translanguaging behaviour prior to the course, students were asked to complete a 90-minute pre-semester in-class writing session in which they had to compose an FL summary of an FL academic article for a specific target audience. Participants were

asked to verbalize, spontaneously and in whatever language, what they were thinking of while working on the task. For the sessions, groups of two to four participants assembled in a lecture hall and were seated with their backs to one another in each corner of the hall. They could neither see nor hear each other while they were working. The participants' on-screen activities and their verbalizations were recorded.

The participants' utterances during the writing sessions were transcribed and then segmented into individual segments using six unit boundary indicators (Machura, forthcoming). For each of the segments, the sub-process of writing taking place in the segment was identified using the categorization scheme for source-based academic writing processes suggested by Machura.¹ Finally, for each of the segments the type of language use was classified as either "FL" (English), "L1" (German), "Mixed", or "U" (Unclear). The relationship between students' indications in the survey and their actual multilingual behaviour during the writing sessions will be discussed here in two case studies. One student for the case studies was selected randomly among the students whose opinions towards translanguaging as expressed in the survey had changed markedly from skepticism to appreciation during the course of the semester. The other student for the case studies was chosen randomly among the students whose skepticism towards translanguaging as expressed in the survey remained unchanged during the semester.

The course spanned a regular semester of 14 weeks in total with a 90-minute in-class session in most weeks and was taught to two groups of students separately; one group ($n = 23$) was taught with a translanguaging teaching approach, while the other group ($n = 34$) was taught with an EMI teaching approach. A range of academic reading and writing tasks was given to all participants during the semester. In the translanguaging group, students were instructed and encouraged to alternate between languages in their reading, note-taking, writing, communicating, and revising, while all these activities were kept strictly in English in the EMI group. Translanguaging was made mandatory instead of optional in a range of tasks for students in the translanguaging group so that all students in this group, regardless of whether they felt skeptical or insecure, would experiment with different translanguaging strategies. For instance, students in the translanguaging group completed FL reading assignments alternating between languages for reading (FL), note-taking (L1), and communicating (FL). The assignments were given to the EMI group with the explicit instruction to complete all sub-tasks exclusively in English. Also,

¹The comprehensibility and reliability of the coding scheme had been tested with two independent coders who reached agreement for 75% of all segments (see Machura, forthcoming).

students in the translanguaging group completed analytical tasks, for example, reviewing and improving written explanations, where they received material in either the FL or the L1 and then were told which language to use (either FL or L1) for working with the texts. Importantly, in other reading and writing assignments, students in the translanguaging group were allowed to translanguage freely, that is, to choose freely how to use their multilingual repertoire while working with the English source texts. Thus, the beginning of the course for the translanguaging group was dominated by translanguaging activities as defined by Williams (1994) and Baker (2003), while sessions later in the semester were held with a more flexible translanguaging approach in line with García's (2009) view on translanguaging.

Near the end of the course, in Week 11, participants in the translanguaging group had to complete an extensive at-home writing task that comprised mandatory as well as optional translanguaging components.² After completing the writing task, participants also had to produce a commentary in which they reflected on the differences and similarities between their monolingual and their translanguaging writing processes. The students in the EMI group completed the entire out-of-class writing assignment including a commentary concerning different writing strategies exclusively in English, with neither mandatory nor optional translanguaging components. In the commentaries produced by the students in the translanguaging group, it was assessed whether (a) students described translanguaging writing strategies as more cognitively effortful than monolingual EFL writing strategies, and (b) whether students mentioned benefits they derived from translanguaging writing strategies in spite of higher cognitive effort.

For assessing possible developments in text quality among all students in both, the translanguaging as well as the EMI group, two writing assignments are taken into account in the present contribution: the text that students produced in the writing session prior to the semester and the text that students produced in the out-of-class writing assignment in Week 11.³

Prior to using the academic articles that the students worked with as source texts in the data collection writing tasks, these articles were tested as course materials in previous semesters with other students in order to ascertain that the texts in question would match students' expected FL reading and writing skills and background knowledge in linguistics. Testing the articles in previ-

²This out-of-class writing assignment did not constitute the post-semester writing assignment. The analysis of the comparison between the pre-semester writing assignment and the post-semester writing assignment remains for a later stage of the project.

³In-depth assessments of the entire range of texts that students produced with either translanguaging or EMI writing strategies remain for a later stage of the project.

ous semesters also allowed for the identification of what will henceforth be termed “areas of interest” (AoIs) in the texts, which seemed to be of particular difficulty for most students when addressing these sections for the writing tasks. In Week 11, for example, participants in the present study were asked to summarize Van Hell and Dijkstra’s (2002) study which used a range of studies conducted with bilingual participants to develop a hypothesis and a research design for trilingual speakers. In previous semesters, it had been observed that, when working with Van Hell and Dijkstra (2002), students struggled in particular with differentiating between the bilingual studies in the literature review in the academic article and the hypothesis and study design for trilingual speakers that was formulated based on the literature review. Example (1) from a student’s text illustrates how a range of students failed to differentiate between the bilingual literature review and the trilingual study design.

- (1) Van Hell and Dijkstra (2002) investigated whether bilingual’s word processing in their mother tongue (L1) is influenced by their second language knowledge, even if the second language (L2) is not targeted in a task; hence, is not consciously activated by the bilingual.

Concerning the accuracy of the texts that students in the translanguaging group and in the EMI group produced based on Van Hell and Dijkstra (2002) in the present study, it was assessed whether the students had made the same common errors as illustrated in (1) or whether they had accurately differentiated between the bilingual review and the trilingual research design and hypothesis.

Concerning the assessment of the completeness of the texts students produced in Week 11, one AoI proved to be the definition of the stimuli (that is, cognates and non-cognates) in the study students had to summarize. The task description explicitly stated that specialized terms needed to be defined for a lay readership unfamiliar with the specific terms.

In terms of relevance, the texts that students wrote in the first writing session in both groups at the beginning of the semester were compared to the texts produced in Week 11 in both groups. In both texts, one AoI for “relevance” was the section in the articles where students had to select, among several proposed hypotheses, the specific hypothesis that was tested with the research design in the article. Students were specifically asked to include only the relevant hypothesis and leave irrelevant details out of their summaries.

Participants

In the translanguaging group, complete data sets were obtained from 23 participants. In the EMI group, complete data sets were obtained from 34 participants. All of the participants had to provide proof of a B1 proficiency in

English,⁴ in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2019) upon entering university. Importantly, all participants in both groups identified German as their L1, and all of them had completed their secondary education in Germany. No significant difference between the groups were found for any of the parameters listed in Table 1.

Table 1

No significant differences between the two groups prior to the semester

Parameter	Translanguaging (<i>n</i> = 23)	EMI (<i>n</i> = 34)	Significance (<i>df</i> = 1, <i>n</i> = 57)
Age in years	\bar{x} = 22.0 (SD = 2.5)	\bar{x} = 21.5 (SD = 1.9)	Mann-Whitney-U $U = 352.5, p > 0.05$
English in years	\bar{x} = 11.8 (SD = 3.5)	\bar{x} = 12.3 (SD = 2.9)	Mann-Whitney-U $U = 312.0, p > 0.05$
No. of FLs	\bar{x} = 3	\bar{x} = 3	Mann-Whitney-U $U = 295.5, p > 0.05$
Gender	female: 87%	female: 74%	Pearson's χ^2 1.488, $p = .233$
Native language other than German	22%	26%	Pearson's χ^2 0.166, $p = .684$

Data analysis and discussion

The following section discusses the survey data obtained from all 57 participants. Furthermore, findings concerning translanguaging behaviour during the pre- and post-semester writing sessions in two case studies from the translanguaging group will be presented. Finally, findings from the text quality assessment in both the EMI and translanguaging group will be discussed.

Survey data

Using Mann-Whitney-U tests, it was ascertained that the participants in the two groups did not differ significantly in their opinion concerning any of the 13 items in the survey. The internal consistency of the 13 items was moderate

⁴The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) provides a classification of language skills into six levels recognized by the members of the European Union. A B1 classification corresponds to a 4.5 to 5.5 score in an IELTS test (IELTS, 2019) and to a CLB5 in Canada (North & Piccardo, 2018, p. 29).

with a Cronbach's alpha of 0.695. Usually, the threshold for acceptable internal consistency is said to be 0.7. However, it has been pointed out that levels of 0.5 or 0.6 have also been deemed sufficient for exploratory investigations (Cho & Kim 2015, p. 217).

Significant developments in the translingual but not in the EMI group were found for two of the 13 items (see Table 2). Participants were asked whether they thought that resorting to other languages during their EFL writing processes could ease their EFL writing processes. In the translanguaging group, the average opinion changed from being undecided to agreement over the course of the semester.

Table 2

Significant changes in average opinion in the translanguaging group

Item	PRIOR to the semester	AFTER the semester	Significance ($n = 23$)
Resorting to all my languages during my English writing processes can ease my writing processes.	$\tilde{x} = 3$ (undecided)	$\tilde{x} = 4$ (agree)	Wilcoxon $Z = -1.987$; $p < .05$
I feel insecure about my German academic writing skills.	$\tilde{x} = 2$ (disagree)	$\tilde{x} = 3$ (undecided)	Wilcoxon $Z = -1.977$; $p < .05$

The participants were also asked whether they were confident in their German academic writing skills: resorting to their L1 during their EFL writing processes might only seem a promising translanguaging writing strategy to the students if they are actually confident in their German writing skills. Here, the course participants were, on average, no longer confident in their German writing skills after the semester. In contrast, no significant changes for either of these items were observed in the EMI group.

Prior to the semester, 30% of the participants in the translanguaging group did not think that translanguaging could be of benefit during their EFL writing processes. Importantly, of these 30%, the majority, that is, 86%, changed their opinion after having attended the translanguaging course. After the semester, 86% of the skeptical students came to view translanguaging as a source of ease during their EFL writing processes. A similar shift towards recognizing translanguaging as potentially beneficial during EFL writing was observed among the 30% of the students who, prior to the semester, were not necessarily skeptical, but undecided about the benefits of translanguaging. Of these 30%, more than half (that is, 57%) came to regard translanguaging as beneficial dur-

ing EFL writing processes.

The significant changes in opinion in the translanguaging group and the absence of such changes in the EMI group might indicate that the use of the translanguaging teaching approach in one group but not in the other allowed students in the translanguaging group to realize what kind of benefits translanguaging can have for them during their EFL academic writing processes. Accordingly, it seems that using a translanguaging approach in discipline-specific courses could offer a way to, as García and Lin (2017) urge, “assist bilingual students to choose intelligently when to select or suppress certain features of their repertoire and when to liberate their tongues, their full language repertoire, along with their minds and imagination” (pp. 12–13). The findings can also be taken as an indication that students might need not only the encouragement to use translanguaging during FL academic writing, but also additional writing instruction in their other languages to make sure that they develop their writing skills not only in the language that is dominant in their academic context, but also in the other languages that the students might want to resort to.

Interestingly and in contrast to the opinion expressed in the survey at the very end of the semester, 98% of the students in the translanguaging group indicated in their reflective commentary in week 11, near the end of the course, that switching between languages during their FL writing processes seemed cognitively more effortful to them than just remaining in one language. However, a substantial percentage of students in the course (48%) conceded that the more effortful process of translanguaging during their FL writing processes helped them to better understand the texts that they were working with. In example (2), one participant conceded that

- (2) in terms of the content and of processing the text, it was definitely more effortful to understand the text in order to write a German summary, because the original text was in English and the summary was to be written in another language. I think that using the native language makes you try to understand everything better, even if you have to wreck [sic] your brain. When I reason in English, I tend to skip things and to neglect details.

The participant acknowledged that reasoning in English would lead to omissions of details and to more superficial comprehension processes, in contrast to resorting to her L1 German to reason about English texts. This translanguaging strategy helped her understand the text better than just staying in English would. As 48% of the participants in the translanguaging group made comments to the same effect in the commentary in Week 11, this could indicate that students would have to be encouraged to forgo a seemingly easier monolingual writing process in favor of translanguaging writing strategies that the students may associate with higher levels of cognitive effort at the beginning, but that might result in more sophisticated and deeper processing of the

FL source material. This is exactly the effect of translanguaging teaching and learning strategies that Baker (2003) has suggested:

Translanguaging . . . may promote a deeper and fuller understanding of the subject matter To read and discuss a topic in one language, and then to write about it in another language, means that the subject matter has to be processed, reprocessed and “mentally digested”. While full conceptual reprocessing need not occur, linguistic reprocessing is likely to help in deeper conceptualization and assimilation. (p. 83; emphasis in original)

The students' indications also corroborate the view expressed by Canagarajah (2011, p. 9), that is, that translanguaging behaviour is not necessarily natural and effortless to multilingual language users and that multilinguals might benefit from targeted translanguaging instruction in order to draw benefits from translanguaging behaviour even when faced with momentarily increased cognitive load.

Thus, students still found translanguaging during FL academic writing processes to be more cognitively effortful than staying in only the FL. However, by Week 11, students had already conceded that such potential disadvantages of increased cognitive effort could be outweighed by the advantages for comprehension of FL academic material.

Case studies

The research questions concerning the relationship between participants' attitudes and their translanguaging behaviour during their EFL writing processes will be addressed in two case studies.

Participant 1

Table 3 illustrates the opinions Participant 1 expressed concerning translanguaging both prior to and after attending the course being taught with a translanguaging teaching approach. Prior to the semester, this participant expressed strong agreement with the idea that using other languages during her EFL writing processes could ease her writing processes and that she was already using all her languages for reasoning during her EFL writing processes. However, this participant also strongly agreed that, in order to write good English texts, she needed to think in English only during the entire FL writing process. At the beginning of the semester, thus, for this participant translanguaging did not seem to be a specific strategy chosen for its benefits, but more a coping mechanism adopted against the student's better judgment, a coping mechanism that, in the participant's opinion, would surely lower the quality of her English texts.

In the writing session at the beginning of the semester, the participant's attitudes were reflected in her language usage identified in the think-aloud

Table 3

Participant 1's opinions prior to and after the semester

Item	PRIOR	AFTER
Resorting to all my languages during my English writing processes can ease my writing processes.	5 (strongly agree)	4 (agree)
During writing, I resort to all my languages for reasoning.	5 (strongly agree)	4 (agree)
In order to compose good English texts, I need to think in English during the entire writing process.	5 (strongly agree)	2 (disagree)

protocol (henceforth TAP) detailing the sub-processes of source-based writing defined in Machura (forthcoming). As can be seen in Figure 1, 12 of the 16 sub-processes were clearly dominated by English language use in the participant's utterances. There was only one sub-process — "Comments on Sum: content" — in which the participant used German more than English. As such, the participant judged her own behaviour accurately in that she used at least some German or mixed utterances in most of her sub-processes of writing. However, her skeptical attitude towards translanguaging was also reflected in her TAP, since most of the utterances were made in English.

A meaningful change occurred in the participant's attitude towards translanguaging over the semester. While the student continued to agree, albeit less strongly, that translanguaging during EFL language writing could ease her English writing processes and indicated that she already used all her languages for reasoning, Table 3 also illustrates that the participant no longer believed that she would have to suppress other languages in order to produce high-quality English texts. After the semester, the participant appeared to no longer regard translanguaging as a coping mechanism detrimental to English text quality, but rather as a useful strategy. As Figure 2 shows, the participant no longer suppressed ideas that came to her mind in another language and resorted to German in nearly all of the sub-processes of EFL writing.

Participant 2

In contrast to Participant 1, Participant 2 in the translanguaging group was skeptical of translanguaging writing strategies and retained her skepticism over the course of the semester, as can be inferred from Table 4. The participant did not think that using other languages during her EFL writing processes could ease these processes and also indicated that she used only English during her English writing processes. She agreed that, in order for her to write good English texts, she would have to suppress other languages during EFL writing

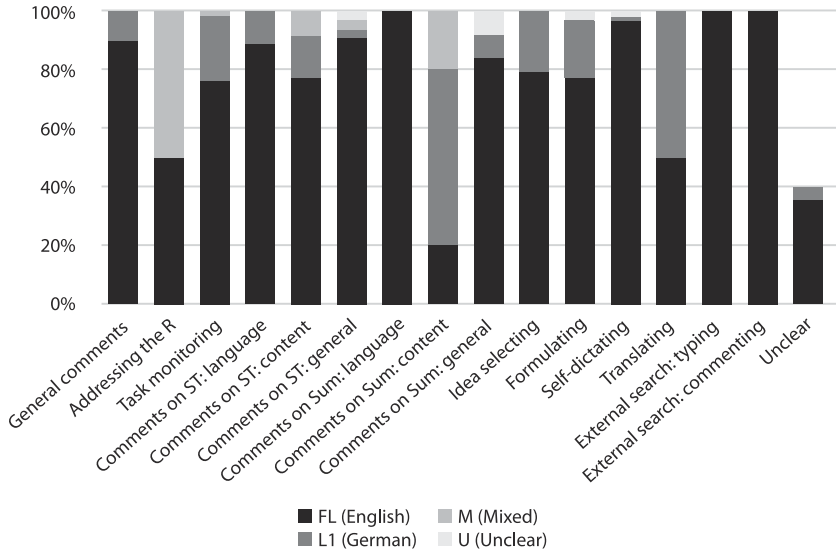


Figure 1

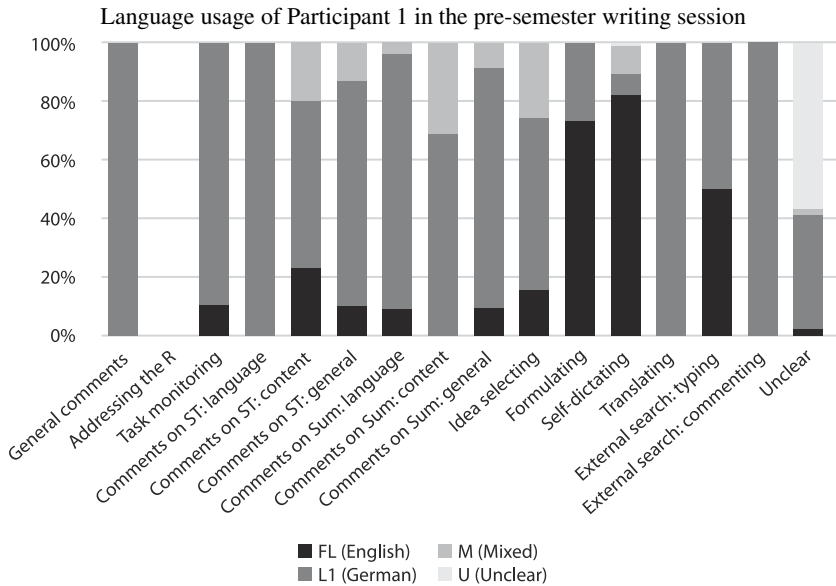


Figure 2

Language usage of Participant 1 in the post-semester writing session

Table 4
Participant 2's opinions prior to and after the semester

Item	PRIOR	AFTER
Resorting to all my languages during my English writing processes can ease my writing processes.	2 (disagree)	2 (disagree)
During writing, I resort to all my languages for reasoning.	1 (strongly disagree)	1 (strongly disagree)
In order to compose good English texts, I need to think in English during the entire writing process.	4 (agree)	4 (agree)

processes.

The participant was accurate in the self-description of her language use during EFL writing. She had indicated that translanguaging writing strategies were not relevant for her, and indeed both prior to the semester (Figure 3) and after (Figure 4), the utterances made for all of the sub-processes of source-based writing identified in the TAPs were dominated by English.

For this participant, the translanguaging teaching strategies adopted in the translanguaging group would have to be modified: it might be that other patterns of tapping into the potential of her multilingual resources would have to be developed, tested, and implemented.

Text quality

The first area of interest (AoI) was defined for the correctness of the students' final texts: it was assessed whether students had correctly differentiated between the literature review in the original article on the one hand and the hypothesis/design in the original article on the other. For this AoI, both courses appear to have performed equally well in Week 11. Even though only 38% of the EMI group, as opposed to 61% in the translanguaging group, correctly differentiated between the literature review and the hypothesis/design, this difference in % between groups did not reach significance ($\chi^2 = 2.818$, $df = 1$, $n = 57$, $p = .093$).

The next AoI was defined for the completeness of the texts, that is, whether students provided definitions of specialized terminology with which the readership specified in the task description might not be familiar. Most of the students in both courses included correct definitions of discipline-specific terms in their texts in Week 11: 74% of students in the monolingual course and 87% of students in the translanguaging group provided explanation for the intended read-

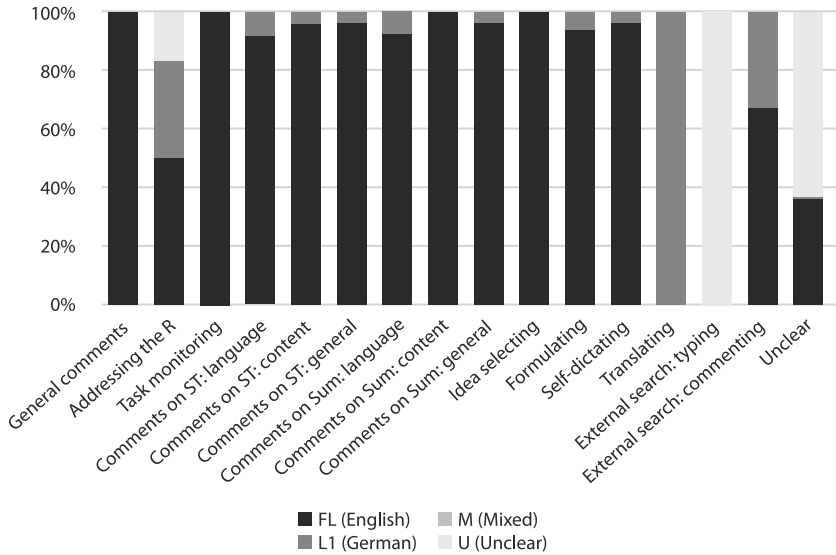


Figure 3

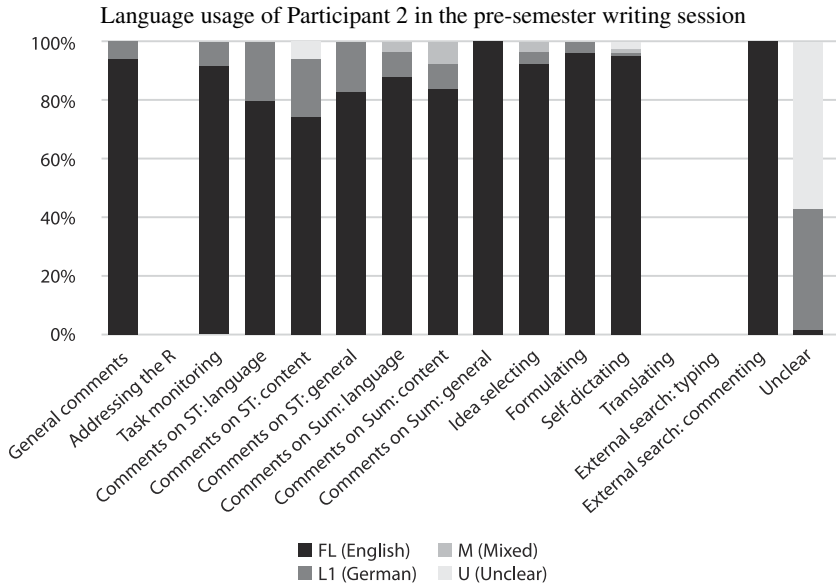


Figure 4

Language usage of Participant 2 in the post-semester writing session

ership, there was no significant difference between the courses ($\chi^2 = 1.488$, $df = 1$, $n = 57$, $p = .233$).

For the third AoI, it was assessed whether the students who, at the beginning of the semester, had been found to be struggling with differentiating between relevant and irrelevant details, improved their ability to identify the details strictly necessary in light of the specific task description. In the pre-semester writing session in the EMI group, 24% of the students included only the relevant hypothesis in their texts, as did 35% of the students in the translanguaging group. There was no significant difference between the courses at the beginning of the semester ($\chi^2 = 0.860$, $df = 1$, $n = 57$, $p = .354$). Among the 76% in the EMI group who had included irrelevant hypotheses in their texts, 23% improved and were able to identify the correct hypothesis in the writing assignment in Week 11. In the translanguaging group, of the 65% who had listed more hypotheses than needed in their texts at the beginning of the semester, 60% improved. This difference between groups in the percentage of students who succeeded in improving their ability to differentiate between relevant and irrelevant pieces of information was significant ($\chi^2 = 5.590$, $df = 1$, $n = 41$, $p = .018$).

Summary and conclusion

This article describes first results of a study that sought to identify whether the use of a translanguaging teaching approach in a discipline-specific linguistics course would influence students' attitudes towards and use of translanguaging during FL academic writing processes. Students in a translanguaging group were compared to students in an EMI group. Specifically, the paper provides first findings that may serve to answer the following research questions: Which attitudes towards translanguaging do German students of English linguistics have? Do these attitudes change in university courses taught with a translanguaging teaching approach? Can changes in attitude also be observed in courses taught with an EMI teaching approach? How do German students translanguage in EFL academic writing processes? And finally: Can translanguaging writing strategies have a positive influence on FL text quality?

In the translanguaging group, it was observed that the students, who had on average been undecided about whether translanguaging could make their FL writing processes easier, realized that translanguaging while working with FL academic texts could enhance and deepen their processing of the FL material, even if translanguaging might, at this point in their acquisition of switching skills, still be cognitively more demanding than remaining in one language. At the end of the semester, participants in the translanguaging group were on average confident that translanguaging could make their FL writing processes easier. No such changes in attitude were observed in the EMI group. It can thus be

supposed that students would need more training in and more opportunity for translanguaging in their academic work in order to be able to consistently use translanguaging as a strategy for cognitive relief.

In two case studies, the translanguaging patterns that two students used during EFL source-based writing sessions prior to and after the semester were compared to the attitudes the two students expressed before and after taking part in the translanguaging course. In one case study, it was observed that the student's initial skepticism at the beginning of the semester was reflected in the student's TAP: most of the sub-processes of source-based writing were dominated by English, and the student hardly made use of translanguaging. However, after the semester, the student expressed a positive attitude towards translanguaging and the majority of the student's utterances in the EFL writing session after the semester were dominated by utterances in German or utterances in which English and German were mixed. The other case study illustrated a case in which the student remained skeptical towards translanguaging: neither a change in attitude nor in behaviour was observed, since all sub-processes of source-based writing identified in the TAPs were dominated by English, both prior to and after the semester.

The final research question was addressed by comparing AoIs in texts all participants had produced prior to taking the course with AoIs in texts students had produced in an out-of-class writing assignment near the end of the course. The noteworthy finding here was that a higher percentage of struggling students in the translanguaging than in the EMI group managed to improve and perform better in terms of "relevance" near the end than at the beginning of the semester.

In a day and age when political institutions such as the European Union explicitly recommend that "multilingualism in the professional, cultural, political, scientific and social fields should be developed and promoted" (European Union, 2009), specific learning and teaching strategies for writing catering to individual students' multilingual development should be tested and made available and manageable for students. As this study indicates, translanguaging could be a beneficial strategy to foster improvements in students' ability to compose FL academic texts, and could also serve as a bridge between the knowledge students have already acquired in their L1 and the expectations of the EFL realities.

References

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Baker, C. (2003). Bilingualism and transliteracy in Wales: Language planning and the Welsh National Curriculum. In N.H. Hornberger (Ed.), *Continua of bilingualism: An*

- ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (pp. 71–90). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–27.
- Cho, E., & Kim, S. (2015). Cronbach's coefficient alpha: Well known but poorly understood. *Organizational Research Methods*, 18, 207–230.
- Council of Europe. (n.d.). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): The CEFR levels.
www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) [German Academic Exchange Service]. (n.d.). Courses of study in Germany.
www.daad.de/deutschland/studienangebote/en/
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J.M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30, 345–359.
- European Union. (2009). Opinion of the European Economic and Social Committee on 'Multilingualism'. *Official Journal of the European Union*, 2009/C77/25.
eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_2009.077.01.0109.01.ENG&toc=OJ:C:2009:077:TOC
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O., & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. In S. May (Series Ed.), *Encyclopedia of language and education*: Vol. 5, O. García, A. Lin, & S. May (Vol. Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130). New York: Springer.
- Gentil, G. (2018). Multilingualism as a writing resource. In J. Lontas (Series Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*; D. Belcher & A. Hirvela (Vol. Eds.), *Teaching writing: Core issues in second language writing*. Wiley Online Library. Retrieved from: onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118784235.eelt0537
- Göpferich, S. (2017). Cognitive functions of translation in L2 writing. In J.W. Schwieter & A. Ferreira (Eds.), *The handbook of translation and cognition* (pp. 402–422). Hoboken, NJ: Wiley.
- Göpferich, S., & Nelezen, B. (2014). The language-(in)dependence of writing skills: Translation as a tool in writing process research and writing instruction. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación, Special Issue 1*, 117–149.
- Ibáñez, A.J., Macizo, P., & Bajo, M.T. (2010). Language access and language selection in professional translators. *Acta psychologica*, 135, 257–266.
- International English Language Testing System (IELTS). (2019). Common European Framework: How should the CERF be used by recognising institutions

- wishing to set language ability requirements? www.ielts.org/ielts-for-organisations/common-european-framework
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (1992). Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition. *Language Learning*, 42, 183–209.
- Machura, Ina Alexandra (forthcoming). Analyzing native language use in foreign-language writing processes: Are translation students at an advantage? *FACHSPRACHE: Journal of Professional and Scientific Communication*.
- Meuter, R.F., & Allport, A. (1999). Bilingual language switching in naming: Asymmetrical costs of language selection. *Journal of Memory and Language*, 40, 25–40.
- North, B., & Piccardo, E. (2018). Aligning the Canadian Language Benchmarks (CLB) to the Common European Framework of References (CEFR). Research Report. Toronto: Centre for Canadian Language Benchmarks. www.language.ca/aligning-clb-and-cefr
- Storme, M., Çelik, P., Camargo, A., Forthmann, B., Holling, H., & Lubart, T. (2017). The effect of forced language switching during divergent thinking: A study on bilinguals' originality of ideas. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–7. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02086
- Van Hell, J.G., & Dijkstra, T. (2002). Foreign language knowledge can influence native language performance in exclusively native contexts. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 780–789.
- Wakebe, T., Hidaka, S., & Watamura, E. (2015). Resource-independent negative effects of foreign language on analogical problem solving. *Psychological Reports*, 116, 207–218.
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (Unpublished PhD thesis). Bangor, UK: University of Wales.
- Woodall, B.R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing*, 11, 7–28.

Translation and translanguaging pedagogies in
intercomprehension and multilingual teaching
Pédagogies de traduction et de translanguaging dans
le contexte de l'intercompréhension et de
l'enseignement plurilingue

Cedric Joseph Oliva
coliva1@bryant.edu
BRYANT UNIVERSITY

Clorinda Donato
clorinda.donato@csulb.edu
CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, LONG BEACH

Francesca Ricciardelli
francesca.ricciardelli@upf.edu
UNIVERSITAT POMPEU FABRA

Abstract

Since 2007, California State University, Long Beach has developed and offered courses that highlight students' pre-existing linguistic repertoires in English and in the Romance languages. These courses are unique in that they build upon a multilingual base for the acquisition of new languages through the method of intercomprehension. As an approach that moves among languages, Intercomprehension places learners in conditions that are conducive to translanguaging and translation. This paper discusses the role of translation and translanguaging in Intercomprehension as a pedagogical approach in these courses. Since our students are constantly moving between English and one or more Romance language(s), they actively bring the other Romance languages they are learning into the translanguaging repertoire they already practice through the multilingual learning strategies deployed in intercomprehension.

Key words: intercomprehension, plurilingualism, multilingualism, pedagogies, translanguaging, translanguaging practices

Résumé

Depuis 2007, California State University, Long Beach développe et offre des cours qui mettent en avant le répertoire linguistique préexistant des étudiants en anglais et en langues romanes. Ces cours sont uniques, car ils s'appuient sur un répertoire multilingue pour permettre l'acquisition de nouvelles langues à travers la méthode d'intercompréhension. L'intercompréhension, approche transcendant les barrières entre les langues, offre aux apprenants un contexte propice au *translanguaging* et à la traduction. Cet article discute du rôle de la traduction et du *translanguaging* dans l'intercompréhension. Étant donné que nos étudiants naviguent constamment entre l'anglais et une (ou, des) langue(s) romane(s), ils font ainsi entrer de manière active les tierces langues romanes en cours d'apprentissage dans le répertoire *translangagier* qu'ils utilisent déjà par le biais des stratégies intercompréhensives.

Mots-clés : *intercompréhension, plurilinguisme, multilinguisme, pédagogies, translanguaging, pratiques translangagières*

Introduction and background

The presence of Spanish in any number of urban landscapes across the United States bespeaks a unique set of geo-historical contexts characterized by conquest, displacement, return, migration, and geographical proximities, such as those that prevail in borderlands — that is, the current highly fraught situation on the Mexican–U.S. border. The confluence of so many factors in the mapping of Spanish and its vitality today in the United States constitutes a veritable language geography whose contours have become increasingly visible and mainstream, indeed, the condition of new language geographies that Simon (2012) has spoken about in *Cities in translation: Intersections of language and memory* to describe “topographies of language and their power to mark the urban landscape” (p. xix). Throughout the United States and to some extent Canada as well, Spanish has become an element of a new language geography that is changing the linguistic landscape of every sector of life and culture. Certain areas of the United States, such as some sectors of California, Florida, and New York, can be considered both Spanish-speaking and English-speaking in equal measure. The ways in which new language geographies generate new language practices has been at the forefront of García’s research. Her observations of children in multilingual contexts revealed their unified language repertoire and their natural movement within it. Designated as *translanguaging*, echoing the work of Williams (1994), this movement among languages in one’s repertoire has established a new paradigm for the study of language acquisition, which has engendered a highly nuanced terrain for innovative research as the contributions to this volume demonstrate.

In this article, we relate our work on the use of translation and translanguaging pedagogies in language acquisition among multi- and plurilingual learners (García, 2007). At California State University, Long Beach (CSULB) in Southern California, a geographical region where growing numbers of students in educational institutions at every level are emerging English–Spanish bilinguals, we have developed teaching pedagogies that work in tandem with a student’s entire linguistic repertoire to teach languages that are typologically similar to Spanish, in this case, French and Italian. This article focuses on the courses we have developed—“French and Italian for speakers of English and Spanish,” and “Intercomprehension among Romance languages”—as well as the materials we have used, and those we have created for teaching in multiple languages. Data from the teaching of the intercomprehension course at St. Lawrence University in upstate New York is also included.

The emergence of new perspectives and opportunities for a growing audience

As keynote speaker at the 2011 Kentucky Foreign Language Conference, Mary Louise Pratt delivered the lecture “Globalization as linguistic force field,” in which she offered several examples from hip-hop and rap music where the multiple languages of the artists formed translanguaging texts widely embraced across North America (Pratt, 2011, p. 6). Pratt referenced the dissemination of this urban, multilingual, and multicultural music as the bellwether for global music. Indeed, what was a trend in 2011 has become a solidly entrenched new paradigm for music in 2019. The bilingual phenomenon has continued to evolve in urban music to such a point that the English and Spanish musical markets are destined to become unified, as increasing numbers of English-language singers produce music in Spanish for the burgeoning Spanish-language market, and Spanish rap artists and rhythms, such as Reggaeton and Latin rap continue to garner audiences and emulators worldwide.¹ Some fifty years following the British invasion in music, we witness now the Spanish–English invasion, where a translanguaging rap version of “I like it like that” (Pabon & Rodriguez, 1967) reached number one in 2018. Its signature feature resides in the ability of the three rappers, Cardi B, J. Balvin, and Bad Bunny, to rap seamlessly in Spanish–English, a talent that many artists, including Justin Bieber and Rihanna, seek to replicate in their own work. The success of bilingual music over the last few years demonstrates the power of new language geographies to create and disseminate cultural products that reflect the reality of an expanded linguistic repertoire for greater numbers of citizens. News outlets had been reporting

¹We note that Reggaeton music originated in the late 1990s in Puerto Rico and the Caribbean. It is characterized by rapping and singing in Spanish.

on the demographic shifts for some time. In April 2014, CNN sparked media attention after featuring an article entitled “California’s Hispanic milestone” (Ruben, 2014) announcing a major demographic shift in the state of California, where the Hispanic population would soon become predominant. A year later, the *New York Post* noted that the United States accounted a higher number of Spanish speakers than Spain (Perez, 2015). Indeed, the *Post*’s article reported the results from a study conducted by the *Instituto Cervantes* that estimated an all-inclusive Spanish speaking population of 56.2 million people (including native, heritage, and academic speakers), thus placing the United States as the second most populated Spanish speaking country in the world after Mexico (121 million speakers) but more than Colombia (48 million) and Spain (46 million).

Yet, the socio-linguistic shift which is palpable on the streets and on university campuses is largely ignored in educational institutions, which still consider as problematic the use of any language other than English as the educational point of reference. Particularly in the language classroom, bilingual and multilingual students are asked to forget that their linguistic repertoire includes languages other than English. In this context, Hispanic-serving institutions such as CSULB — which reports a student body that is over 40% Hispanic (California State University, 2019) — seek ways to better integrate students with bilingual and bicultural profiles by presenting them with teaching and learning strategies that allow them to work from these linguistic profiles as points of strength. Thanks to the favourable demographic conjuncture (Oliva & Donato, 2015) in the university’s Department of Romance, German, Russian Languages and Literature, the support of the *Services Culturels du Consulat de France à Los Angeles*, and a three-year National Endowment for Humanities grant, we were able to address the growing numbers of Spanish-speaking students in pedagogically inclusive ways in our French and Italian classes. The most immediate objective was to offer bilingual students introductory- and intermediate-level curricula specifically tailored for speakers of English and Spanish. In this endeavour, French and Italian courses were adapted to the students’ existing linguistic knowledge as well as their metacognitive (translingual) awareness as experienced bilinguals. While we will discuss both points in the next two sections, in this section, we would like to survey the considerable evolution of research in the United States and internationally that has shed light on multilingual teaching for multilingual students. Acknowledging the existence of learners with new linguistic and cultural backgrounds was a turning point in the advancement of research and the development of educational and pedagogical projects (Kramsch, 2009; Kramsch & Zhang, 2018).

In many instances, promotion of such projects remains complicated to implement in American institutions as Gramling and Warner described in 2015:

“[a]s a field, critical multilingualism studies has to rely on intergroup, interlingual, transnational, and international research communities. . . . Participants in these communities often operate in knowledge domains that are ‘structurally obscured in Anglocentric institutions’” (p. 3). In the case of L3 education in Europe, Portolés and Martí (2017, p. 64) note that multilingual education still abides by monolingual principles. Lemke (2002) remarks that political and ideological pressures render the development of multilingual education more complicated than it needs to be. Furthermore, pushed by ideological, sociological, or political norms, research and instruction alike have developed a tendency to regard multilingualism as a series of *parallel monolingualisms* (Bailey, 2007; Grosjean, 2010) which fit nationalistic language archetypes. However, such archetypes contradict the actual linguistic reality of multilingual speakers who, even when influenced by ideological, social, or political messages about monolingualism, nevertheless experience their language repertoire as whole, no matter how many languages exist within it.

Language policies that are unfriendly to multilingualism weigh heavily upon many potentially multilingual teaching contexts throughout the world. Such cases have been reported in the context of African bilingualism (Makoni & Mashiri, 2007) or Corsican bilingualism (Jaffe, 1999). In *Ideologies in action*, Jaffe describes advances made in the inclusion of Corsican in all of its forms as a viable and teachable language. Indeed, Corsican researchers and policy-makers advocated for successfully moving away from the commonly accepted diglossic perspective and situation in place in the 80s, which offered an unbalanced power dynamic between French (High) and Corsican (Low) and nurtured, walled-off, social, and educational norms. The developing ideologies lead to the acceptance of polynomic status and approaches to language variations on the island. This marks the emergence of an important shift in policies where “[t]he concept of polynomy did not advocate a power reversal, but rather, a redefinition of what power was” (p. 186) leading to the acceptance of all variations of Corsican. However, as Jaffe observes, recognition of how bilinguals draw from their entire linguistic repertoire when speaking and learning had not yet entered mainstream thinking about language ideologies. Therefore, these changes

revealed the difficulty of applying the idea of polynomic language against a backdrop of deeply rooted ideas about linguistic legitimacy in the face of practical requirements for teaching. . . . Nor did it seem that tolerance of diversity was extended to mixed forms, whether they were mixtures of Corsican and French or mixtures of Corsican dialects. (Jaffe, 1999, p. 187)

The recent efforts of the Belgian school system in offering more diversified and more accessible opportunities for bilingual education is a salient example of actions taken to offer more appropriate policies which place “[I]’édu-

cation bilingue au coeur des politiques linguistiques” (Babault, 2015, p. 38). In fact, research interest is burgeoning, marked by the growing number of journals dedicated to the topic, such as the creation of *Critical Multilingualism Studies* in 2012, followed by *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* in 2015, not to mention the large number of articles and monographs (Burck, 2005; Kramsch, 2009; Kramsch & Zhang, 2018). In fact, as early as 2005, the pedagogical value and potential of codeswitching was described by Lin and Martin (2005). In the context of heritage language learners, Cummins (2005) argues the necessity of adapting bilingual educational strategies to take into account the fully functioning cross-linguistic transfers that exist between two languages. All such contributions lend social and educational validity to codeswitching.

In their descriptions of bilingual classrooms, García (2007, 2009) and Creese and Blackledge (2010) evidence the value of the pre-acquired linguistic repertoire of bilinguals and their inherent translanguaging as a linguistic “toolkit” that equips bilingual learners for educational success. Attempting to eliminate the natural tendency of bilinguals to translanguague, and to impose upon them instead a monolingual identity destroys their inherent capacity to make connections between all of the languages they know and all of the languages they are learning. Traditionally, in the context of modern language learners in the United States, monolingual neophyte learners of French were discouraged from using their knowledge of English to develop translanguaging techniques and skills between English and French. The well-anchored, persistent, and pervasive (still today) preference for “target-language-(only)” approaches removes all languages except the target language from acquisition strategies. In the same manner, bilingual (English-Spanish) neophyte learners of French were not encouraged to use their knowledge of English, not to mention Spanish, or their predisposition to use interlinguaging pathways between English, Spanish, “Spanglish” and French as they acquired the language. Most commonly used textbooks offer no tools or approaches that elicit such connections.

In the case of L3+ acquisition, the next section sheds light on the advantages that flexible and customized approaches offer in the acquisition process. It shows how the use of all pre-acquired languages, as well as connections existing among typologically similar languages, become an asset for learning. The journal *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts* presents translanguaging and translation, not only as communicative phenomena but also as “advanced pedagogies” that embrace the co-existence of multiple languages in the implementation and creation of pedagogical approaches. The courses, teaching pedagogies, and materials produced in this article reflect these principles.

L'enseignement du français, de l'italien et du portugais pour locuteurs anglo-hispanophones : de nouveaux buts pour les programmes de langues

Pour nous adapter au contexte décrit dans la précédente section, nous avons créé une offre pédagogique intégralement repensée et restructurée qui tient compte du nombre toujours grandissant d'étudiants bilingues et surtout anglo-hispanophones (Oliva, 2014–2016; Donato et Oliva, 2016; Oliva et Donato, 2015). Depuis la rentrée de l'automne 2007, nous avons créé un cours expérimental de français de premier semestre débutant (100A) spécialement conçu pour ces étudiants bilingues. Au printemps 2008, s'en suivait la création du cours de premier semestre débutant (100A) d'italien. Le succès de ces cours niveau débutant nous a menés au développement d'un programme d'étude complet de trois semestres (débutant et intermédiaire) en français puis en italien. Dès le semestre du printemps 2009, nous offrons déjà tous les niveaux (100A, 100B et 200) dans les deux langues. Traditionnellement, nos programmes débutant et intermédiaire s'effectuent en quatre semestres d'enseignement. Mais ces programmes répondant aux besoins des étudiants bilingues, nous ont permis de prendre en considération les capacités particulières de ces étudiants et de créer un programme intensif et accéléré permettant de couvrir le contenu de quatre semestres en trois semestres (Fig. 1).

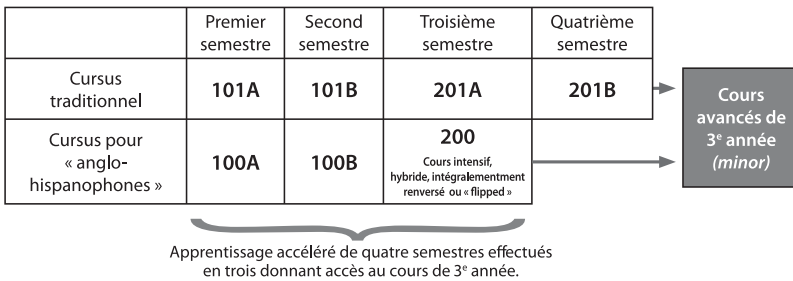


FIGURE 1

Comparaison du cursus traditionnel et du cursus dit « anglo-hispanophone » aux niveaux débutant (100/101) et intermédiaire (200/201)

Du fait que ces cours soient basés sur une approche intercompréhensive (Fig. 5), il existe une certaine marge de manœuvre concernant les compétences prérequis nécessaires pour pouvoir les suivre. La plupart de nos étudiants ont une compétence avancée en espagnol (équivalent 3^eme année universitaire), qu'elle soit native, d'héritage académique, ou une combinaison des deux. Dans un esprit de fluidité pédagogique, nous voulions que les étudiants ayant une compétence linguistique dans une langue proche autre que l'espagnol puissent

également suivre ces cours. Par exemple, nous avons reçu dans les cours de français et d'italien des étudiants luso-anglophones et roumano-anglophones, dans le cours d'italien des franco-anglophones et dans le cours de français des italo-anglophones. Et aussi quelques rares exceptions comme une étudiante germano-anglophone et une étudiante monolingue suivant un cursus de baccalauréat en linguistique. Oliva a mené un questionnaire détaillé d'entrée et de sortie de cours durant la période de l'automne 2014 au printemps 2016 (Oliva, 2014–2016). Ce questionnaire² a permis notamment de recueillir les statistiques linguistiques des 260 étudiants ayant suivi les cours de langue de niveau débutant et intermédiaire pour « anglo-hispanophones » durant cette période (Fig. 2).

Bien que les composantes intercompréhensives (Fig. 5) permettent un certain degré de fluidité linguistique dans ces cours, ils restent, *in fine*, des cours de langues avec une focalisation sur le développement de la compétence de communication en langue cible et suivent les lignes directrices de compétences langagières telles que celles déterminées par l'ACTFL (s.d.). Pour ce qui est des transparences lexicales, nous invitons les apprenants à développer des compétences de lecture avancées en langue cible dès le début de l'enseignement. L'apprentissage avancé de la lecture a une incidence positive sur les trois autres compétences (Escudé et Janin, 2010). Ce processus se développe autour d'apprentissage permettant de repérer les mots transparents et de négocier les différents niveaux de transparence en déduisant les faux-amis grâce au contexte. Il s'appuie sur les connaissances provenant du répertoire des étudiants, c'est-à-dire les connaissances, en général, de l'anglais et de l'espagnol.

L'étude du comportement systématique et des stratégies automatiquement mises en œuvre par les apprenants bilingues nous a permis de réaliser qu'une approche uniquement basée sur un « étayage pédagogique » ne pouvait leur convenir. Par exemple, dans le cadre d'un cours traditionnel traitant des verbes pronominaux en français, le modelage progressif de la forme pronominale inclut souvent : une révision des terminaisons verbales au présent et de la conjugaison, un modelage « me/te » ($x + 1$ introductif), une explicitation du concept de réflexivité, un modelage des autres formes « me/te/se/nous/vous/se » ($x + 1$ suite), des exercices de modelage, des exercices d'utilisation, et finalement des exercices communicatifs et/ou des activités de tâches. Nos étudiants bilingues démontrent, et ce dès les premiers instants, une compréhension précise du $x + 1$

²Oliva a réalisé un questionnaire d'entrée et de sortie des cours durant quatre semestres (de l'automne 2014 au printemps 2016). Le questionnaire a également permis de récolter des valeurs de connaissances lexicales, grammaticales et métalinguistiques qui conduiront à d'autres études de résultats. 506 étudiants ont été interrogés dont 260 dans les cours spécialisés (français/italien pour locuteurs d'anglais et d'espagnol) et 246 dans les cours traditionnels.

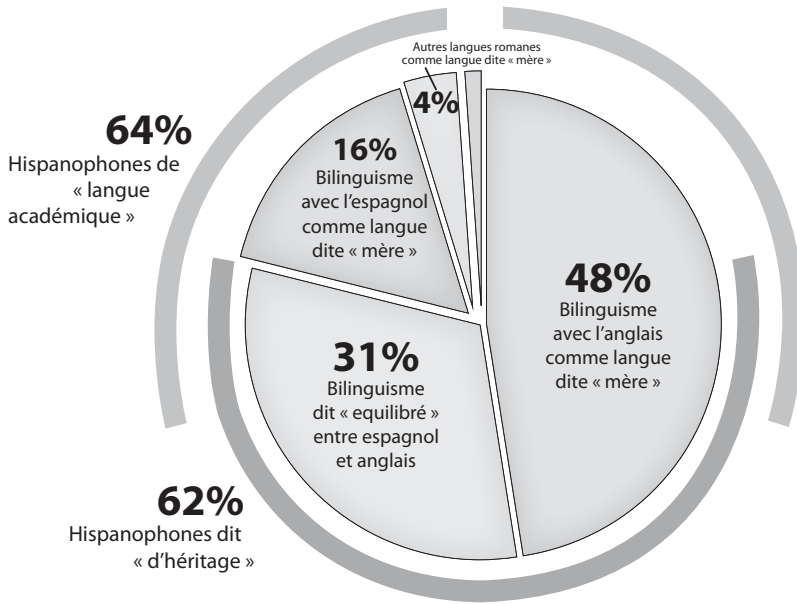


FIGURE 2

Statistiques des connaissances linguistiques des 260 étudiants ayant participé aux cours de français ou d'italien pour anglo-hispanophones de l'automne 2014 au printemps 2016. (Oliva, 2014–2016, données du questionnaire)

et du concept de réflexivité qui est en général déjà acquis et de ses modes et conditions d'utilisation. Les questions et difficultés de nos étudiants se portent primordialement sur les points de divergences tels que la forme « vous vous » pour les locuteurs hispanophones familiers de « *ustedes se* » au lieu de « *vosotros os.* » En effet, dans ce cas, l'approche traditionnelle, n'offre que peu de moyens et d'outils pour permettre aux apprenants de fructifier leur bilinguisme préexistant ; et donc, de se servir de leur répertoire linguistique respectif pour le connecter, par un *translanguaging* qu'ils appliquent déjà entre l'anglais et l'espagnol, à la langue en cours d'apprentissage.

Ces conditions d'apprentissage traditionnelles revenaient donc à faire avancer nos étudiants sur le difficile chemin de l'acquisition d'une langue nouvelle tout en leur mettant des œillères. C'est ainsi que dès la mise en place de ces cours en 2007, nous avons réalisé que le matériel venant de l'approche pédagogique standardisée que nous utilisions pour ces cours n'était pas suffisamment adapté. En effet, la plupart du matériel didactique disponible offrait sur une approche monolingue, externalisée et cloisonnée qui, pour l'apprentissage d'une

nouvelle langue, jetait donc une ombre sur le répertoire linguistique préétabli des étudiants (Fig. 3). L'espagnol en était comme effacé, mis dans une prison linguistique, et l'anglais normatif ne pouvait servir que comme référent externe propice aux discussions sur les points grammaticaux ou culturels. Le français en cours d'acquisition, l'interlangue parfois même appelé pidgin, bien souvent considéré comme une version sous-classée et dissociée de la langue comme norme politico-idéologique, y demeurait quasi-perpétuellement en devenir (au niveau qualitatif) de cet élusif niveau standard du locuteur natif.

« Répertoire » cloisonné et normatif de l'apprenant

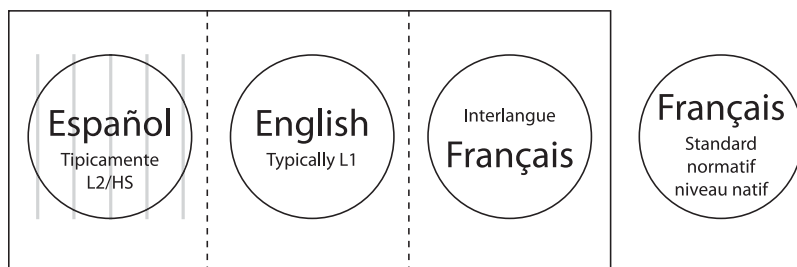


FIGURE 3

Perception traditionnelle, cloisonnée et normative du répertoire de l'apprenant
(Oliva, 2016)

Il est suggéré que, dans le cadre de l'enseignement des langues proches, une approche « consciente » de la grammaire est préférable (Donato et Oliva, 2014; Carvalho, Freire et Da Silva, 2016) par rapport à celle inductive provenant du *scaffolding* de l'approche communicative. Le concept de conscience et de *noticing* langagier, comme on le retrouve chez Schmidt et al. (2010), préconise que les processus d'acquisition conscients sont, sinon nécessaires, fortement facilitateurs pour l'acquisition d'une langue. Dans le cas de langues proches, il faut inculquer à l'apprenant comment négocier des différences infimes qui existent entre langues romanes (Carvalho, Freire et Da Silva, 2016). Même si ces dernières ne forment pas nécessairement des obstacles à la communication, elles provoquent bien souvent des erreurs (cf. exemple du « à » prépositionnel en Tableau 1) qui doivent cependant être traitées dans le processus d'apprentissage (Stevens, 1990).

Pour l'apprentissage de l'utilisation du futur périphrastique, aussi dit « futur proche » (Tableau 1), bien que la structure anglaise soit remarquablement proche, elle n'en reste pas moins opaque pour un œil non-averti. Or, les apprenants anglo-hispanophones vont immédiatement, avec ou sans l'aide de l'instructeur, trouver une aide dans la structure transparente qu'ils connaissent en

TABLE 1

Le futur périphrastique français pour apprenants anglo-hispanophones

Espagnol	(Tú) Vas a estudiar en Canadá.
Français	Tu vas étudier au Canada.
Anglais	You are going to study in Canada.

espagnol. Si les étudiants n'élicitent pas cette proximité par eux-mêmes, l'instructeur met en œuvre des stratégies intercompréhensives qui les portent à la découvrir et la comprendre par leur propre efforts grâce au support de l'itinéraire multilingue. En effet, les manuels de texte (Fig. 5) que nous avons développés dans le cadre de nos cours de français et d'italien pour locuteurs anglo-hispanophones, intitulés *Juntos : Italian for speakers of English and Spanish* (Donato, Oliva, Zappador-Guerra et Romero, 2014) et *Juntos : French for speakers of English and Spanish* (Oliva, Donato, Gomez et Romero, 2015) offrent une approche basée sur les principes de l'intercompréhension (Figs. 5 et 7) favorable au *translanguaging*.

Bien que français et espagnol soient, en termes d'intercompréhension, des langues proches et « transparentes, » elles comportent dans l'exemple du futur périphrastique une légère différence syntaxique en ce que l'espagnol requiert l'utilisation du « à » prépositionnel. La nécessité de celui-ci explique bon nombre d'erreurs produites par transfert (que d'aucuns nommeraient « transfert négatif ») de l'espagnol vers le français comme cela pourrait être le cas dans l'exemple suivant : « Tu vas à étudier au Canada. »

Plutôt que de qualifier ce transfert de « négatif » et tenter de l'éviter intégralement, notre perspective est de profiter de ce transfert translinguistique par le biais de *language noticing*. En termes concrets, nous validons le bon sens linguistique dont fait preuve l'apprenant en trouvant dans ses ressources préacquises un mode de production dans la langue cible et nous reconnaissons l'effort productif de « Tu vas à étudier au Canada » qui démontre clairement que la structure générale du futur périphrastique est déjà acquise. Nous apportons cependant, avec une pédagogie que l'on pourrait nommer « pédagogie de (reconnaissance de) la divergence » (Oliva, 2011), un travail en *language noticing*. Ce travail peut s'effectuer par la correction de phrases erronées (Fig. 4) ou au travers d'exercices de reconnaissance structurelle multilingue de type intercompréhensif (Fig. 5). Le résultat reste similaire du fait que les étudiants apprennent à distinguer les structures grammaticales dissociées entre les deux (ou plus de deux) langues, reconnaissent et intègrent l'élément erroné ou non-nécessaire, et produisent donc des formes valides et dépourvues de transfert dit « négatif » dans la langue cible.

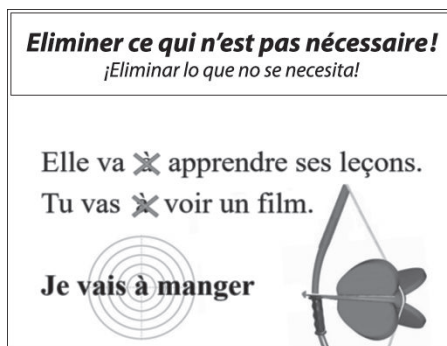


FIGURE 4

Pédagogie de la divergence (Oliva, 2011)

Dans un esprit semblable à celui de nos travaux, le rapport sur les politiques linguistiques du Conseil de l'Europe qui se focalise sur le cas de l'apprentissage de l'anglais langue seconde ou tierce soutient que le but des programmes de langues devrait être de favoriser le développement de compétences intégratives et multiples (plurilingues, interculturelles, etc.) (Seidlhofer, 2003). De ce fait, la poursuite d'une compétence de niveau de locuteur natif dans la langue cible ne devrait pas être la focalisation centrale des programmes de langues étrangères.

Les approches ayant pour unique but l'apprentissage niveau natif dans la langue cible en cloisonnement, porteront à apprendre la langue française avec le moins d'inférences possible de l'anglais, et en n'admettant bien évidemment pas que l'espagnol puisse jouer un rôle dans l'apprentissage (Fig. 3). Or, ces inférences font partie des processus d'apprentissage d'une langue tierce en translanguaging qui permet de faire rentrer la nouvelle langue dans le cercle de multicomptence (Cook, 1992) des apprenants. En effet, le répertoire linguistique ne peut être perçu comme une série de contenants indépendants et hermétiques, ou « *leak proof* » (Makoni et Mashiri, 2007) et pour que les apprenants prospèrent dans leur *translanguaging*, ils doivent faire preuve de « *critical (metacognitive/linguistic) awareness* » envers leurs pratiques langagières (Canagarajah, 2011; Donato et Oliva, 2016; García, 2007, 2011; Oliva et Donato, 2015; Seidlhofer, 2003).

Comme cela est exposé dans les figures 3 et 4, *Juntos : French for speakers of English and Spanish* « [p]resents multilingual examples that engage learners in exploring, deducing, and hypothesizing “about the concordances and divergences between target, reference and auxiliary languages while essentially performing exercises in the target language” » (Carvalho et Child, 2018, p. 423). Nous nous efforçons de réduire l'aspect négatif des labels apposés aux langues

Leçon 13
Le Future Périphrastique

1. Intercomprehension section

- 1.1 Identify the languages:
- (Eu) Vou estudar na universidade.
(Yo) Voy a hablar en francés.
Je vais regarder un film ce soir.
(Io) Sto per visitare Roma.
(Eiu) Aghju da parlà cù ellu.
(Iu) Vaiu a manciari una carota.
I am going to drink some water.

Answer key:
PT, SP, FR;
IT, CO, SC, EN.

[...]

- 1.3 Following the translation given for the Sicilian example "Vaiu a manciari", can you complete the rest of the chart in Spanish?

(Tu) Vais estudar.	
Elle va regarder.	
(Iu) Vaiu a manciari.	(Yo) Voy a comer.
He is going to drink.	

Answer key:

(Tú) Vas a estudiar.
(Ella) Va a ver.
(Yo) Voy a comer.
(El) Va a beber.

- 1.4 Observe the verbal structures of the Spanish sentences compared to the three other Romance languages in the chart. Spanish and Sicilian share a common feature not shared by French and Portuguese. What is it?

Answer key: The preposition "a" must be used between the auxiliary verb "to go" and the main action verb in Spanish and Sicilian. The preposition is not used in French and in Portuguese.

2. Intergrammatical section

- 2.1 Given your observations and the example below, can you complete the rest of the chart in French?

(Tú) Vas a estudiar.	
(Ella) Va a ver.	Elle va à regarder.
(Yo) Voy a comer.	
(El) Va a beber.	
(Ellas) Van a cantar.	
(Nos) Vamos a leer.	
(Ellos) Van a hablar.	

Answer key:

Tu <u>vas</u> à étudier.
Elle <u>va</u> à regarder.
Je <u>vais</u> à manger.
Il <u>va</u> à boire.
Elles <u>vont</u> à chanter.
Nous <u>allons</u> à lire.
Ils <u>vont</u> à parler.

FIGURE 5

Pédagogie de *noticing* intercompréhensif dans l'enseignement du français aux anglo-hispanones dans *Juntos : French for Speakers of English and Spanish* (Oliva, Donato, Gomez et Romero, 2015)

Évolution du repertoire inclusif non-normatif de l'apprenant

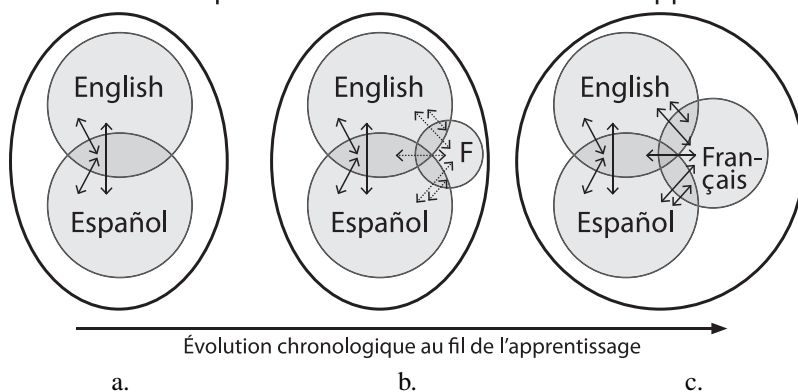


FIGURE 6

Perception inclusive et non-normative du répertoire de l'apprenant (Oliva, 2016)

(français cible/niveau natif, français interlangue, espagnol d'héritage, anglais d'éducation/natif, etc.) que l'on trouve dans un contexte traditionnel. Pour ce faire, nous proposons de prendre en considération la connaissance pré-acquise comme un ensemble (le répertoire linguistique de départ — Fig. 6a) quelles que soient leurs divergences d'origine (Fig. 2). Nous proposons de désacraliser la position anxieuse de « natif » de l'enseignant envers les apprenants en les exposant par pointillisme aux « langues auxiliaires » que ni apprenants, ni enseignants ne connaissent forcément mais que tous peuvent utiliser comme ressources permettant d'établir des connections translangagières par le fait qu'il s'agisse de langues proches. Cet enseignement se rapproche de certains des buts émis par le rapport de De Pietro et Rispaïl (2014), qui préconise d'inclure la didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique.

S'inspirant du fonctionnement de l'ensemble du répertoire linguistique de nos apprenants, ces étudiants sont habitués au « translinguisme » et sont donc équipés des outils nécessaires pour « naviguer » entre plusieurs langues (Fig. 6a). Nous avons pris en considération le fait que nos apprenants sont en général bilingues à différents niveaux (asymétriques, équilibrés, différés, dits « d'héritages », académiques, locuteurs d'une autre langue romane, etc.)⁴ comme démontré par les résultats du questionnaire (Fig. 2; Oliva, 2014–2016) et c'est pour cette raison que le matériel didactique que nous avons créé offre de nombreuses opportunités de développement des connaissances métalinguistiques. En effet, lors de discussion sur le futur périprastique, les locuteurs académiques d'espagnol apportent des éclaircissements sur sa structure grammaticale, alors que les locuteurs d'héritage discutent de son bon usage commun.

Cela permet dans les deux cas de renforcer la connaissance méta, qu'elle soit applicable au français, à l'espagnol ou même à l'anglais.

En sus du développement des connaissances métalinguistiques, l'anglais et l'espagnol offrent l'avantage d'être des langues apparentées et transparentes qui permettent de mettre en place des stratégies d'intercompréhension encourageant une évolution en mimétisme des processus de *translanguaging* (Fig. 6b et 6c). D'autres facteurs ont aussi une influence comme un apprentissage académique d'une des deux langues préacquises en tant que seconde langue, des connaissances en linguistique, ou même la connaissance d'une tierce langue romane.

Nous poussons donc les apprenants à comprendre et dépasser les notions normatives de langue pour que leurs expériences d'apprentissage émergent d'un milieu où les langues préacquises et les phénomènes translanguagiers, ainsi que la traduction, deviennent partie intégrante de leur multicompétence croissante (Fig. 6a, 6b et 6c). Le français y est bien évidemment présent, et s'y développe en conjonction et en chevauchement (*overlap*) avec l'espagnol, l'anglais et le spanglish et par le biais de tous les chemins de communication, d'échanges et de transfert existant entre toutes ces zones linguistiques. Ces chemins de réflexions et de communications translanguagiers sont ce que nous retrouvons dans ces cours de langue avec approche intercompréhensive utilisant *Juntos* ainsi que dans un cours intégralement dédié à l'intercompréhension que nous décrivons dans la section suivante.

Intercomprehension of the Romance languages and English

In an effort to offer other opportunities for students to expand their multilingual repertoire, we have developed a separate course called "Intercomprehension of the Romance Languages."³ This course is not a language course per se; learners who speak English and a Romance language acquire a reading proficiency of five Romance languages at the same time: Portuguese, Catalan, Spanish, Italian, and French.⁴ In this course, translanguing acquisition processes intervene in three manners:

³Donato and Oliva piloted the course for the first in the United States in spring 2014 at CSULB. Oliva offered the course as a short-term study-abroad program on the campus of the University of Corsica for CSULB students during the summers of 2015, 2016, and 2017. In spring 2018, Donato offered the course at CSULB and Oliva at St. Lawrence University in Canton, NY.

⁴These languages are listed here in the order in which they are presented in *EuRom5* (Bonvino, Caddéo, Vilagínés Serra, & Pippa, 2011). This order (from west to east along the geographical continuum) reflects the original linguistic proximity of the languages, with the exception of French, which is placed last, based on its grammatical, lexical, and syntactical particularities.

- through the use of the pre-acquired repertoire to understand unknown written content
- through the use and the expansion of connective pathways among languages
- through multilingual communication patterns that serve as a delivery mode

Interlexicalité et intergrammaticalité

SP	FR	IT	EN
Tu primo. Tu prima. Tus primos. Tus primas. Vuestro primo. Vuestra prima. Vuestros primos. Vuestras primas.	Ton cousin. Ta cousine. Tes cousins. Tes cousines. Votre cousin. Votre cousine. Vos cousins. Vos cousines.	Tuo cugino. Tua cugina. I tuoi cugini. Le tue cugine. Vostro cugino. Vostra cugina. I vostri cugini. Le vostre cugine.	Your cousin(s).

Figure 7

Interlexicality and intergrammaticality

The course uses the *EuRom5* platform (Bonvino et al., 2011), which offers a unique approach to language learning and language teaching via intercomprehensive strategies where learners transcend traditional language learning skills in reading and, to some extent, listening (Caddéo & Jamet, 2013). Learners start from their repertoire and work on language proximity with the other languages (Fig. 7) by functioning through translanguaging processes, both orally and in writing, whether in the classroom or at home. This allows for an accelerated acquisition of reading competencies at an advanced level in all languages as described by Bonvino et al. (2011) “l’apprenant] arrive très rapidement [40 heures (EuRom5, n.d.)] a un niveau de compétences de lecture qui varie entre B1 et B2 du CECR” (p. 69), which is roughly the equivalent of an Intermediate High to Advanced Low on the ACTFL rating scale (ACTFL, 2016):

Dans l’enseignement des langues dit traditionnel (à l’école comme à l’[u]niversité), les langues sont conçues comme des unités distinctes à étudier séparément. Les comparaisons se limitent généralement à une L1 vers une L2. *EuRom5* contribue clairement à dépasser cette vision binaire et permet de considérer que dans un monde où la pluralité des langues et des cultures est la norme,

il est nécessaire d'affronter l'apprentissage et l'enseignement des langues d'un point de vue plurilingue. (Bonvino et al., 2011, p. 68)

In order to illustrate the innovative aspects of this course for students specializing in language and linguistic studies, we share the experience of Francesca Ricciardelli, co-author, and student in the CSULB Italian masters' program, who intends to continue her work in intercomprehension at the doctoral level and who took the intercomprehension course in spring 2018:

Le livre *EuRom5* contient vingt lectures par langue, réparties sur 3 niveaux avec 7 articles [à chaque niveau]. Chaque semaine nous [les étudiants] devons traduire deux textes de langues différentes, mais du même niveau. ... Nous choisissons la langue cible pour la traduction, y compris l'anglais. Dans un premier temps, les traductions étaient difficiles, mais, de semaine en semaine, nous affinons notre capacité à traduire des textes de difficulté croissante dans les langues que nous ne connaissons pas ou peu au début de l'apprentissage. Le succès de nos traductions dans les langues [qui étaient] inconnues avant le cours est rendu possible grâce aux instruments didactiques offerts par le livre. ... L'aide du livre sous forme de tableaux de grammaire comparative et d'enregistrements oraux des lectures, accessibles sur le site en ligne, a été fondamentale pour accomplir des traductions avec nos propres moyens multilingues développés pendant le cours. (Francesca Ricciardelli, personal interview, May 3, 2018)

Crianca nasceu em ambulância a caminho de Viseu

Uma criança do sexo masculino nasceu hoje, cerca das 12h00, numa ambulância dos bombeiros de Resende, a cerca de 12 quilómetros de Viseu, quando se dirigia para o Hospital São Teotónio.

PT	bombeiros
ES	bomberos
CA	bombers
IT	pompieri
F	pompiers

PT	cerca das
ES	cerca de las
CA	cap a les
IT	circa alle
F	vers

quando [ela] se dirigia
S V

Figure 8

EuRom5 (Bonvino et al., 2011): Title and first sentence of text P1A with selected examples of lexical and grammatical elicitations

In other contexts, the course can be conducted in a single language, the one that is shared by all students. In our classes, the discussion of a prepared text

(Fig. 8) in one of the five Romance languages is carried out collaboratively in multiple languages by all students, who often translanguage as they speak and write, drawing from their various linguistic repertoires. The repertoire always includes English as a common resource when the need arises, but the use of less-known languages is seen as a facilitating factor. In a very different context, Portolés and Martí's research (2017) on English as an L3 in the case of speakers of Catalan and Spanish invites us to think of that flexible shift in languages in the classroom as one that

does not merely imply a random shift of code choice, due to lack of linguistic knowledge, but the complete use of one's multilingual repertoire as an interrelated system of resources, acting ... as a facilitator in the understanding and processing of the target language[s]. (p. 69)

Pour évoquer le fonctionnement pratique [de manière générale], notre professeur nous parle en français, italien et espagnol, [et anglais]. Les étudiants répondent dans ces mêmes langues et des commentaires s'ajoutent aussi de la part de deux étudiants qui parlent le portugais et une étudiante qui connaît le catalan. ... [C]ette approche ... est indispensable pour permettre aux étudiants d'être complètement absorbés par plus d'une langue et, surtout, pour obtenir la confiance nécessaire pour parler une langue ... peu connue. (Ricciardelli, personal interview, May 3, 2018)

The teacher's approach plays a pivotal role. This uninhibited use of multiple languages initiates a de-dramatization process reinforced by no hierarchical treatment of the five languages (Fig. 8), leading to an environment that offers no linguistic barriers to communicative translanguaging. The course not only encourages students to rethink their communication habits in new languages, but also to redefine what it means "to be fluent in" or "to know" a language. Any new linguistic skill, which may otherwise be described as "passive" or "partial" because it may essentially be of a receptive nature, is valorized here as an additional tool supplementing the learner's thriving repertoire.

Dès la première leçon, le concept des compétences partielles a été introduit, discuté et analysé. Cela nous a immédiatement aidés à comprendre qu'il n'est pas nécessaire d'être capable de parler, lire, écouter et écrire à la perfection pour comprendre et même communiquer dans une autre langue. De plus, les [autres] élèves ont constaté que, au contraire de ce qui fait le fondement des cours de langues traditionnels aujourd'hui, embrasser ses langues déjà connues pour en comprendre d'autres de la même famille linguistique peut devenir une stratégie très utile et, de fait, productive. (Ricciardelli, personal interview, May 3, 2018)

In similar fashion, in Oliva's Intercomprehension course taught at St. Lawrence University in spring 2018, the transcriptions (Fig. 9) exemplify how the use of the full repertoire allows for linguistic expansion through the intercomprehension techniques of bridging and relaying (Castagne, 2007), based on similarities and discrepancies. This work relies on the validation and elicitation of

pre-acquired knowledge and skills not solely the “content” learned in class (Cenoz, 2017; Cenoz and Gorter, 2015). In the following interview transcripts, both students are English-speaking, with minors in French (student #1) and Spanish (student #2). Students were asked to compile data from texts in the five EuRom languages plus English, to argue the correlations and divergences between “there is/there are” and their equivalent forms in other languages.

Student #1		Student #2	
0	« Quand j'ai commencé à apprendre le Français, j'ai trouvé « il y a » bizarre pour le pluriel, par ce qu'en Anglais on dit « there are ». Mais je vois que le Français, c'est comme le Catalan « hi ha »,	0	“I know that « there is » and « there are » and « hay » mean the same thing. It's funny because I always thought Spanish was deficient because it lacked a plural form but I just realized that in Portuguese we use « ter »
15	[...] l'Espagnol « hay » et le Portugais en fait, c'est très commun. Par contre, en Italien il y a le pluriel comme en Anglais. En fait la véritable question, c'est pourquoi on ne peut pas dire « Ils y ont »? En Anglais on peut dire « there is a group of people », [car]	15	which is also invariable. Now, si lo comparas con [if you compare it with] Italian, Italian has a differentiation between feminine and ..., espera [wait], no, singular y plural [singular and plural], just like English. [Verifies the meaning of « c'è/ci sono »]. In the last text we came across « il y a ». Again, French is like Spanish and Portuguese [...] so, we have invariability in French, well, yes,
30	« group » c'est singulier, [même si] ça parle de plusieurs personnes donc ce n'est pas si bizarre [en Français]. »	30	French, Portuguese and Spanish but plural forms in English and Italian.”
45		45	
		60	

Figure 9

Oliva’s intercomprehension course at St. Lawrence University, Spring 2018. Interview question: “Discuss the correlation and differences between “there is/there are” and their equivalent forms in the other languages (Portuguese, Spanish, Catalan, French and Italian).

The students were not provided with any ancillary grammatical tools. They solely enacted their multilingual language repertoire and intercomprehensive metalinguistic skills (acquired in the courses) in the effort to comprehend the Romance language content presented to them. As a result, students explicitly develop their own understanding of interlingual grammar by weaving their

multilingual competencies together with the metalinguistic knowledge that they are elaborating as their work with multiple Romance languages.

En outre, chaque semaine nous devons lire des articles académiques pour stimuler des discussions en classe et sur la plateforme en ligne [afin que l'] on puisse discuter avant, pendant et après la leçon et réfléchir ensemble sur ce que nous avons découvert sur des sujets pertinents comme la métacognition des langues, l'apprentissage des langues apparentées, les compétences partielles, les intelligences multiples, et la pédagogie, entre autres. (Ricciardelli, personal interview, May 3, 2018)

In order to assess the progress of the students toward the goal of Intercomprehension, Dr. Cortés Velásquez, an intercomprehension specialist at the University of Roma Tre who visited the course at CSULB, hosted a focus group at the end of the course. The transcripts of the recorded focus group sessions were compiled by Ricciardelli and reflect students' perspectives on the course and its outcomes.

One of our heritage speakers of Spanish declared: "Io voglio continuare il mio studio di francese e italiano, ... e ora voglio migliorare il mio livello di spagnolo accademico",⁵ demonstrating a heightened interest in expanding her knowledge of those languages that were already present in her linguistic background. The response of this student truly underscores the advantage of multilingual learning, particularly for heritage speakers. In this case, the student, a heritage speaker of Spanish, wishes to both deepen her knowledge of French and Italian but also acquire an academic level of Spanish, which resembles that of the other languages she is learning. This student, like many others, has recognized that there is an academic register of her heritage language, and now sees multiple possibilities for the application of that heritage language, which in all likelihood has never been studied formally:

La fluidité de ce type de *translanguaging* en classe a engendré une communication efficace et productive qui a renforcé la motivation des étudiants de multiples manières, notamment [avec la] perspective d'une application pratique dans la vie quotidienne. (Ricciardelli, personal interview, May 3, 2018)

One of our students, who has worked as a teaching associate in both French and Italian, noted that this class helped her understand the importance of bridge languages in Romance language teaching. She became aware of the extent to which heritage Spanish speakers could rely on their Spanish as they bridge to learning French or Italian:

⁵Our translation: "I want to keep on studying French and Italian ... and I now want to ameliorate my level of academic Spanish."

[P]arce que je suis professeur, j'ai [a]pris des choses, ... et je [les] ai appliquées avec les étudiants, parce qu'avant ... de prendre ce cours j'avais peur de parler espagnol et je pense que j'ai créé ce mur moi-même, je sais pas pourquoi! Mais ce cours m'a donné la capacité de comprendre les nuances de la langue et moi je les utilise avec mes étudiants pour [leur bénéfice] et je pense que ça c'était le mieux pour eux, le mieux pour moi et le mieux pour tout le monde. (Ricciardelli, personal interview, May 3, 2018)

One of the students affirms that this class helped him gain more confidence in languages he would like to use in a professional context. He had begun learning Catalan shortly before taking the class on Intercomprehension, which he found useful for his career goals: "Vorrei fare il traduttore ... e vorrei farl[o] in altre lingue romanze, per esempio, la settimana scorsa ho fatto dall'italiano al catalano anche se non parlo catalano bene ma riesco a fare la traduzione ... tradurlo perché la lingua scritta la conosco meglio."⁶

The course never imposed a *lingua franca* but rather fostered principles of linguistic openness, inclusion, and acceptance that offer opportunities for personal growth. Such multilingual practices can be found in both *EuRom5* and the *Juntos* series.

Conclusion

As a coda to this article describing the courses we have created and the reaction of our students, it behooves us to mention a two-part series in the *Los Angeles Times* devoted to the individual language repertoires of residents of the greater Los Angeles region (Bermudez, 2018a). The author of these articles was prompted to write the series when confronted by a woman in a park who reprimanded her for speaking to her daughter in Spanish. The woman told Ms. Bermudez that she was certainly confusing her child, to which she answered that her daughter spoke three languages. The incident sparked a meditation by Bermudez on the great divide between monolingual America and the bi-, tri- and any-number-of lingual adults, and increasingly, of children in Southern California. These two groups are as far apart as they could possibly be. For the second article in the series, Bermudez invited Angelenos (residents of Los Angeles) to share their own linguistic trajectories (Bermudez, 2018b). The outpouring of emotion over linguistic gain and loss in immigrant families that either encouraged or discouraged bilingual practices in the home, the desire to recuperate or expand one's linguistic repertoire as a quintessential element of one's identity, and the celebration of the richness of life in

⁶Our translation: "I would like to become a translator ... and I would like to translate from other Romance languages, for example, last week I've done it from Catalan to Italian even if I do not speak much Catalan, yet I can do the translation ... translate it because I know the written language well."

multiple languages nearly jumped off the page. The unmitigated desire for language and the desire to ensure that future generations experience as many languages as possible, and, above all, be free to live their entire linguistic repertoire, resonated among all of those cited with overwhelming consensus. Although the multilingual subjects who offered their stories in response to Bermudez' call are lacking in the terminology of our profession, they all sought to better understand how their identities were fulsomely realized through language, and diminished when one of their languages was denied to them through shame and the need to assimilate. These people, all of them, speak the hopes, dreams, and concerns of our students who flourish in classroom settings that engage their identity in all of their languages and the learning potential that they possess.

References

- American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL. (2016). Assigning CEFR ratings to ACTFL assessments. www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (n.d.). French: Speaking, Writing, Listening, Reading. www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/french
- Babault, S. (2015). *L'éducation bilingue: enjeux de politique linguistique, appropriation par les acteurs sociaux et construction de compétences chez les apprenants*. Lille, France: Presses universitaires de Lille (PUL).
- Bailey, B. (2007). Heteroglossia and boundaries. In M. Heller (Ed.), *Bilingualism: A social approach*, (pp. 257–276). Basingstoke, UK: Palgrave.
- Bermudez, E. (2018a, June 16). I am raising my daughter to speak three languages: A stranger demanded I 'speak English' to her. *Los Angeles Times*. www.latimes.com/local/california/la-me-speak-english-20180616-story.html
- Bermudez, E. (2018b, July 8). How has language shaped your world? *Los Angeles Times*. Retrieved from: www.latimes.com/projects/la-me-language-you-speak-responses
- Bonvino, E., Caddéo, S., Vilaginés Serra, E., & Pippa, S. (2011). *EuRom5: Ler e compreender 5 línguas românicas/Leer y entender 5 lenguas románicas/Llegir i entendre 5 llengües romàniques/Leggere e capire 5 lingue romanze/Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milan, Italy: Hoepli.
- Burck, C. (2005). *Multilingual living: explorations of language and subjectivity*. London: Macmillan.
- Caddéo, S. et Jamet, M.C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- California State University. (2019). *Institutional research and analyses, Statistical reports 2018–2019: CSU Enrollment by Ethnic Group and Student Level, Fall 2018*

(Table 3: Fall 2018 Profile CSU Enrollment by Ethnic Group and Student Level, Number and Ratio to Totals, Systemwide). Long Beach, CA: California State University. calstate.edu/as/stat_reports/2018-2019/feth03.htm

- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95, 401–417. doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x
- Carvalho, A.M. & Child, M. (2018). Expanding the multilingual repertoire: Teaching cognate languages to heritage Spanish speakers. In K. Patowsky (Ed.), *The Routledge handbook of Spanish as a heritage language* (pp. 420–432). New York: Routledge.
- Carvalho, A.M., Freire, J.L., & da Silva, J.B. (2010). Teaching Portuguese to Spanish speakers: A case for trilingualism. *Hispania*, 93, 70–75.
- Castagne, E. (2007). Transparence lexicales entre langues voisines. Dans E. Castagne (Dir.), *Les enjeux de l'intercompréhension/The stakes of intercomprehension* (pp. 155–166). Reims, France: Éditions et Presses universitaires de Reims (ÉPURE).
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52, 71–85. doi.org/10.1017/S0261444817000246
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V.J. (1992). Evidence of multi-competence. *Language Learning*, 44, pp. 557–591. doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *Modern Language Journal*, 94, 103–115. doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89, 585–592.
- De Pietro, J.F. et Rispaïl, M. (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme: vers une didactique conceptualisée*. Namur, Belgique: Les Presses universitaires de Namur (PUN).
- Donato, C. & Oliva, C.J. (2014). The ties that bind: Italian for Spanish speakers in intercomprehension. In R. Dolci (Ed.), *Intercomprehension and multilingualism: Teaching Italian to Romance language speakers* (pp. 61–78). New York: Calandra Institute Transactions.
- Donato, C. & Oliva, C.J. (2016). The future is multilingual: French, Italian, and Portuguese for Spanish speakers. *ADFL Bulletin*, 44, 112–127.

- Donato, C., Oliva, C.J., Zappador-Guerra, D., & Romero, M. (2014). *Juntos: Italian for speakers of English and Spanish — Student guide*. Long Beach, California: George L. Graziadio Center for Italian Studies. csu.redshelf.com/book/53536/juntos-italian-for-speakers-of-english-and-spanish-53536-9780990728801-clorinda-donato-cedric-joseph-art-oliva-manuel-romero-daniela-zappador-guerra
- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- EuRom5. (n.d.). L'histoire d'EuRom4. www.eurom5.com/p/chisiamo-fr/lastoria
- García, O. (2007). Foreword. In S. Makoni & A. Pennycook (Ed.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. xi–xv). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Basil/Blackwell.
- García, O. (2011). From language garden to sustainable languaging: Bilingual education in a global world. *Perspectives: A publication of the National Association for Bilingual Education, Sept/Oct*, 5–9. ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/2012nabenewsletter_34n1_nov2011_dec2011.pdf
- Gramling, D., & Warner, C. (2015). Introduction to the issue: In memory of Richard Ruiz (1948–2015). *Critical Multilingualism Studies*, 3, 1–6. cms.arizona.edu/ojs3/multilingual/article/download/72/110
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jaffe, A. (1999). *Ideologies in action: Language politics on Corsica*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Kramersch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramersch, C., & Zhang, L. (2018). *The multilingual instructor: What foreign language teachers say about their experience and why it matters*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lemke, J.L. (2002). Travels in hypermodality. *Visual Communication*, 1, 299–325.
- Lin, A.M.Y., & Martin, P. (2005). *Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Makoni, S., & Mashiri, P. (2007). Critical historiography: Does language planning in Africa need a construct of language as part of its theoretical apparatus? In S. Makoni & A. Pennycook (Eds.), *Disinventing and reconstituting languages* (pp. 62–89). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Oliva, C.J. (2011, May). *The potential place of “minority” languages in language education through ‘intercomprehension’*. Poster session presented at the *Journée des doctorants* [May, June], Pasquale Paoli University of Corsica, Corte, Corsica, France.

- Oliva, C.J. (2014–2016). [Comprehensive survey of French and Italian for speakers of English and Spanish courses and traditional courses at California State University, Long Beach]. 506 participants. Unpublished raw data.
- Oliva, C.J. (2016, Feb.) *Les enjeux pour l'apprentissage du français au travers de l'intercompréhension*. Paper presented at the 4th International FLE Colloquium, University of Puerto Rico, Rfo Piedras campus, San Juan, PR.
- Oliva, C.J. et Donato, C. (2015). Nouveau public, nouvelle stratégie: Français pour locuteurs anglo-hispanophones. *Crisolenguas* [numéro thématique: *Didactique du FLE à réinventer: mondialisation, immigration et référents culturels en coportage*], 3, 58–71.
- Oliva, C.J., Donato, C., Gomez, A., & Romero, M. (2015) *Juntos: French for speakers of English and Spanish—Student guide*. Long Beach, California: George L. Graziadio Center for Italian Studies.
csu.redshelf.com/book/257997/juntosfrenchforspeakersofenglishandspanish257997nonecedricjosepholivaclorindadonatoalangomezlarrivaandmanuelromero
- Pabon, T., & Rodriguez, M. (1967). I like it like that [Recorded by Cardi B, featuring Bad Bunny and J Balvin]. On *Invasion of Privacy* [Record album]. New York: Atlantic Records. (April 2018).
- Perez, C. (2015, June 29). US has more Spanish speakers than Spain. *New York Post*.
nypost.com/2015/06/29/us-has-more-spanish-speakers-than-spain
- Portolés, L., & Martí, O. (2017). Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of teaching & Learning Language & Literature*, 10, pp. 61–77. revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v10-n1-portoles-marti
- Pratt, M.L. (2011, April). Globalization as linguistic force field [Plenary keynote lecture]. Paper presented at 64th Annual Kentucky Foreign Language Conference, University of Kentucky, Louisville.
- Ricciardelli, F. (2018) [Transcripts from recordings of focus group conducted by Dr. Cortés Velásquez at California State University, Long Beach (CSULB), Spring 2018]. Unpublished raw data.
- Ruben, N. (2014, April 7). California Hispanic milestone. *CNN*. edition.cnn.com/2014/04/07/opinion/navarrette-california-hispanics/index.html
- Schmidt, R.W. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W.N. Chan et al. (Eds.), *Proceedings of the Fourth CLS International Conference (CLaSIC) 2010 Individual characteristics and subjective variables in language learning* (pp. 721–737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies. nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf
- Seidlhofer, B. (2003). *A concept of international English and related issues: From 'real' English to 'realistic' English*. Strasbourg, France: Council of Europe.
citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.6022&rep=rep1&type=pdf

- Simon, S. (2012). *Cities in translation: Intersections of language and memory*. London: Routledge.
- Stevens, P. (1990). Teaching French to Spanish speakers: Some typical patterns of error. *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 26, 29–38. files.eric.ed.gov/fulltext/ED341244.pdf
- Williams, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]* (Unpublished doctoral dissertation). Bangor, UK: University of Wales.

“We are all (potential) plurilinguals”: Plurilingualism as an overarching, holistic concept

Enrica Piccardo

enrica.piccardo@utoronto.ca

OISE — UNIVERSITY OF TORONTO

Abstract

In spite of the spark that plurilingualism has given throughout Europe and beyond to the idea that linguistic and cultural diversity is an asset rather than an obstacle, the term plurilingualism itself has not frequently been used in the English-speaking world. Beginning with an analysis of this issue, this paper aims to help readers better understand the nature of the concept of plurilingualism and reflect on its social and educational value. To do so, it firstly presents the term from a historical and comparative perspective in relation to other terms used in the English-speaking literature. It then moves on to explain the crucial difference between plurilingualism and multilingualism, thus introducing the notion of dynamic repertoire and its underlying theoretical perspective. Finally, the article introduces the descriptors for plurilingual and pluricultural competence from the newly released CEFR Companion Volume, together with the potential for these descriptors to facilitate mediation and plurilinguaging among learners and to foster a new, open, and positive attitude towards linguistic and cultural diversity in language classes.

Key words: plurilingualism, multilingualism, plurilinguaging, CEFR, mediation

Résumé

Malgré le rôle déclencheur que le plurilinguisme a joué en Europe et au-delà de l'idée que la diversité linguistique et culturelle est un atout plutôt qu'un obstacle, le terme correspondant en anglais à « plurilinguisme » — 'plurilingualism' — n'est pas utilisé fréquemment dans le monde anglophone. Partant d'une analyse de ce constat, cet article vise à aider le lecteur à mieux comprendre la nature du concept de plurilinguisme et à réfléchir sur ses atouts. Pour cela, il présente d'abord le terme en partant d'une perspective historique et comparative par rapport à d'autres termes qui sont utilisés dans la littérature scientifique de langue anglaise. Ensuite il se tourne vers l'explication de la différence profonde entre plurilinguisme

and multilinguisme, ce qui permet d'introduire la notion de répertoire dynamique et la perspective théorique qui l'informe. Enfin, l'article introduit les descripteurs de la compétence plurilingue et pluriculturelle du nouveau CECR Volume complémentaire et présente les raisons pour lesquelles ces descripteurs peuvent favoriser la médiation et le processus de 'plurilinguaging' de la part des apprenants et ainsi favoriser une attitude nouvelle et ouverte envers la diversité linguistique et culturelle dans les classes de langue.

Mots-clés : plurilinguisme, multilinguisme, plurilinguaging, CECR, médiation

Plurilingualism, not just a terminological option

Plurilingualism, the concept that tries to capture the dynamic and developing linguistic repertoire of an individual user/learner, was introduced to language education in the *Common European Framework of Reference for Languages* (henceforth CEFR; Council of Europe, 1996, 2001) and further refined in the recently released *CEFR Companion Volume* (henceforth CEFRCV) (Council of Europe, 2018a).¹ The international, mainly Swiss-based, plurilingual team that authored the CEFR in the early 1990s borrowed the term from the French *plurilinguisme*, although the term itself has a longer history in linguistics, as developed in other Romance languages (e.g., the Italian term *plurilinguismo* used by de Mauro in 1977). Switzerland, with its institutional multilingualism and the plurilingual attitudes of individuals used to drawing upon their partial competences in different languages in their day-to-day interactions, was the cradle for a reflection on plurilingualism (e.g., Berthoud, 1996; Coste & Hebrard, 1991; Lüdi & Py, 2003, 2009). In addition, this was a period that also saw an increase in studies into bilingualism and the development of the concepts of “multicompetence” (the characteristic of people with more than one language, which cannot be equated to the sum of two monolingual competences [Cook, 1991]), and “translanguaging” (a form of dual language classroom scaffolding in the context of the teaching of Welsh [Williams, 1996]). In this context the introduction of plurilingualism to the domain of second/foreign languages as a broad and overarching concept distinct from multilingualism was a forward-looking choice, with the concept appearing fully-fledged in the second draft of the CEFR in 1996 (Council of Europe, 1996), accompanied by a CEFR-related study (Coste, Moore, & Zarate, 2009).

¹The Council of Europe is a 47-member pan-national body concerned with human rights, language rights, and the protection of minorities. It has been active in language education at a policy level since the 1960s (Trim, 2012) and, in particular, promotes plurilingual, intercultural education (Beacco & Byram, 2007).

The term “plurilingualism” describes a process of dynamic, creative “languageing” across the boundaries of language varieties. It also refers to the theory underlying this process, as well as the relevant language policy aims and related methodological approaches. I discuss below the distinction between plurilingualism and multilingualism. Plurilingualism represents a complex phenomenon that transcends language boundaries both in language use (e.g., Berthoud, Grin, & Lüdi, 2013; Canagarajah, 2009; Canagarajah & Liyanage 2012; Dacrema, 2012; Lüdi, 2014, Lüdi & Py, 2009) and in language education (e.g., Beacco et al., 2016; Coste, 2014; Piccardo, 2017). It calls for a completely new, kaleidoscopic, complex vision, where terms such as “linguistic (and cultural) repertoire” and “linguistic (and cultural) trajectory” act as conceptual guiding tools (see Piccardo & North, 2019, for further discussion).

In spite of the impact that the concept has had on innovation in language education in Europe, as we discuss below, plurilingualism both as a term and as a concept is still not as widely used in the dominant English-speaking academic culture as one would expect. Over the last 25 years, plurilingualism, and its corresponding terms in various languages (e.g., French, Italian, German, Spanish) has become a widely used referential concept for language policy and language pedagogy in Europe. It is therefore strange that such a useful term is not much used in English-medium academic literature. Several scholars did indeed initially adopt the term (e.g., Canagarajah & Liyanage, 2012; Cenoz & Gorter, 2013; García, Bartlett, & Kleifgen, 2007; García & Kleifgen, 2010; García & Sylvan, 2011). García and Kleifgen, for example, talk of “dynamic plurilingual education” (2010, p. 391) and go on to say that they “follow the use of the Council of Europe in reserving the term ‘plurilingual’ for the complex language practices of individuals, whereas using ‘multilingual’ to signal the language practices of classrooms, geographic or political areas, or groups” (p. 391). However, the use of the term “multilingualism” to refer to all forms of linguistic plurality has remained centre stage and scholars writing in English have decided to use the term “multilingualism” even when they recognize the conceptual differences between plurilingualism and multilingualism (Cenoz & Gorter, 2013).²

Instead of a serious consideration of the concept of plurilingualism and its distinctive characteristics, what we witness is a continuous further definition of the terms bi/multilingualism. Scholars repeatedly modulate these terms

²In the European context, the choice by the European Commission to use the term “multilingualism” for both concepts of multilingualism and plurilingualism, as they are defined by the Council of Europe, has contributed to the overlooking of the conceptual differences of the two terms, and has thus been detrimental to the dissemination of the term “plurilingualism”.

with adjectives in order to try and capture the dynamic and complex nature of the process — already captured by the terms plurilingualism, and plurilingual and pluricultural competence. Examples include: holistic view of multilingualism (Cenoz, 2013); active bilingualism, active multilingualism (Cummins, 2017); dynamic model of multilingualism (Herdina & Jessner, 2002); and integrated multilingual model (MacSwan, 2017). At the same time, the conceptual domain of the term “translanguaging”, a term which had been developed to describe a pedagogical practice in a specific bilingual educational context (Lewis, Jones, & Baker, 2012; Williams, 1996), is regularly extended (e.g., García, 2012; García & Otheguy, 2014; García & Wei, 2014; Otheguy, García, & Reid, 2015; Vogel & García, 2017), not only as one would naturally expect to better explain the rich pedagogical practices that multilingual classes call for, but to assert it as a theoretical dimension. Interestingly, translanguaging now itself has started to be modulated into two versions, a strong one and a weak one (García & Lin, 2017), an external perspective versus an internal perspective (Vogel & García, 2017). In addition, alongside the extension and modulation of the terms multilingualism and translanguaging, we have also seen a proliferation of various “-isms” that aim to capture some features of dynamic language use. In referring to these developments, Marshall & Moore (2018) talk of “an array of lingualisms” (p. 19) and discuss the dangers of various misinterpretations of plurilingualism. They point out that these terms tend to focus on one or two aspects of plurilingualism, but fail to capture its holistic and overarching nature.

Terminological debate marks the vitality of the research in the domain of bi/multilingualism, but this debate, laudable in itself, seems to have overlooked the academic reflection around the term “plurilingualism” over the last two decades in the non-anglophone literature (for a synthesis, see Bigot, Bretegnai, & Vasseur, 2013; Moore & Gajo, 2009), which is in itself somewhat at odds with the idea of valuing diversity in academic discourse. As I will attempt to show, the concept of plurilingualism is an enriching one that offers great potential from both societal and educational viewpoints, and is not interchangeable with other notions. This is particularly the case with regard to the valorisation of, openness to and respect for non-dominant languages together with the cultures and the rich and diverse human knowledge and experience that they represent.

Plurilingualism and plurilingual competence

The CEFR put forward plurilingualism in order to clearly convey a constructive view of language diversity and at the same time to overcome the strict binary view of bilingualism. Plurilingualism is presented as a concept that helps to make sense of the complex nature of language development of individuals seen

as social agents, who interact in various ways with their environment. For the CEFR (Council of Europe, 2001):

plurilingual competence is the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw. (p. 168)

In a recent guide to developing plurilingual and intercultural curricula, Beacco et al. (2016) define plurilingualism as follows:

Plurilingual competence is defined as the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with people from other backgrounds and contexts, and enrich that repertoire while doing so. The repertoire consists of resources which individual learners have acquired in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages ... The plurilingual perspective centres on learners and the development of their individual plurilingual repertoire, and not each specific language to be learnt. (p. 23)

As the recently published *CEFR Companion Volume* puts it (Council of Europe, 2018a): “Plurilingualism can ... be considered from various perspectives: as a sociological or historical fact, as a personal characteristic or ambition, as an educational philosophy or approach, or — fundamentally — as the socio-political aim of preserving linguistic diversity” (p. 28). Plurilingualism is closely linked to pluriculturalism, and in the CEFR they in fact appear together throughout under the term “plurilingual and pluricultural competence”. This is seen as a dynamically developing, unbalanced, partial competence that should also be a major educational aim (Beacco & Byram, 2007).

A series of pedagogical approaches (e.g., Candelier et al., 2010; Corcoll López & González-Davies, 2016; Del Barrio, 2015; Neuner-Anfindsen & Meima, 2016), have trailblazed the way plurilingualism can inform classroom practice. Plurilingual approaches are sometimes referred to as “pluralistic approaches”, “which use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures ... to be contrasted with approaches which could be called “singular” in which the didactic approach takes account of only one language or a particular culture, considered in isolation” (Candelier et al., 2010, p. 5).

A plurilingual approach stimulates curiosity about languages and cultures (Byram, 2008), an ability to see (and to look for) the links between languages, and between language and culture (Auger, 2010), as well as an increased awareness of how languages — including one’s own mother tongue(s) — operate, en-

gendering a new feeling for the place and role of different registers and varieties (Galante, 2018; Piccardo, 2013). In fact, as the CEFR highlights, in the experience of plurilingualism and pluriculturalism, pre-existing sociolinguistic and pragmatic competences are both exploited and further developed, and an increased perception of the specificities of different languages is developed, leading ultimately to an increased ability to learn languages. In the plurilingual vision, partial competence—e.g., a knowledge of some words and expressions; fluency without so much accuracy or vice versa; an ability to understand but not to produce—is valued as a natural, temporary state in the developing linguistic (and cultural) repertoire of each individual.

The notion of plurilingualism is fundamentally a dynamic, flexible one (Beacco & Byram, 2007; Piccardo & Puozzo, 2015; Stratilaki, 2005). Languages are fluid entities within which each of us constructs their own holistic and unique cartography (Kramersch, 2009), their “idiolect” (Otheguy et al., 2015). In a plurilingual approach, user/learners are encouraged to think in terms of their holistic language repertoire, made up of their different languages and varieties, (inter)cultural and linguistic encounters. Users/learners are then required to reflect on the insights, competencies, and strategies that constantly contribute to this fluid and magmatic process. This reflection enables a better perception of the limitation of boundaries and the existence and value of “in-between spaces” (Furlong, 2009). Navigating in-between spaces is closely related to Kramersch’s concept of “symbolic competence” (2009). This competence both requires and develops agency from the individual who uses (and learns) languages, as well as their capacity to perceive affordances (Käufer & Chemero, 2015, van Lier, 2004). Furthermore, opening up to hybrid spaces and crossing boundaries is conducive to creativity (Furlong, 2009; Piccardo, 2017). Crucially, it is also key to being comfortable with the complex and ever-changing linguistic and cultural identities of oneself and others and, above all, to being aware of and at ease with further developing one’s own identity.

The symbolic meanings accumulated through experiences of the mind and body constitute a kind of map (Kramersch, 2009) that informs individuals’ view of the world and helps them to construct a new plurilingual and pluricultural identity. A person is plural, as Lahire (1998) well explained: it is not just a question of roles, behind which a substantial unity exists, but rather the idea that individuals are the complex products of multiple processes of socialisation. The linear view of a personal core—an inner self independent from any context—is not only limited but a possible source of malaise. Thus, the open, dynamic, and multiple lens that plurilingualism offers can represent an embracing, liberating perspective that fosters individuals’ agency.

The creative and critical nature of plurilingualism has become even clearer with the recent *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2018a) for which

new descriptors for plurilingual and pluricultural competence and the related concept of mediation have been developed. This new development and the underlying theoretical framework are presented in North and Piccardo (2016). Plurilingualism is closely linked to the notion of mediation, which implies a complex dynamic vision of language learning and use, with a simultaneous implication of the cognitive, social, and emotional dimension of individuals engaged in plurilinguaging (Piccardo, 2017), as we will see later in this article.

Multilingualism, plurilingualism, and related terms

The CEFR clearly distinguishes plurilingualism from multilingualism, confining the latter to: “the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society” (Council of Europe, 2001, p. 4). The mere presence of different languages in any given context, including educational institutions, is not *per se* a gauge of any form of mixing or meshing, nor even of reciprocal interest or openness to implementing any pluralistic approach. Cummins (2007) borrowed the term “the two solitudes” from the novel by Hugh MacLennan (1945) and repurposed it to illustrate the problem of teaching languages through a monoglossic lens. In the domain of cultures, the French term *communautarisme* comes with the negative connotation of different communities living in silos, at best ignoring each other. It would be naïve to deny that, in view of political developments in many countries, we are walking on thin ice when it comes to linguistic and cultural diversity. As Baumann (2000) points out, we are faced with a big opportunity but also with a serious risk according to the socio-political perspective that prevails. The choice of the CEFR to use the two Latin prefixes *multi-* and *pluri-* as conceptual springboards is thus significant: it was a decision to tackle this socio-political problem upfront. The choice was to use the two terms to highlight the distinction between two different perspectives: using the prefix “multi-” to stress the multiplication of singularities — adding together a series of elements like numbers in a multiplication, or people in a multitude — while using “pluri-” in a more holistic way, with the idea of valuing — and building on — plurality, of considering embedded difference. This subtle distinction would have a leverage effect in helping to conceptualize the fundamental difference between the two opposite visions of linguistic and cultural diversity: pureness or richness, rejection of otherness or empathy, living side by side or living together, tolerance or active interest (Balboni, 2015).

Needless to say, by stressing the addition of different elements, multilingualism also inevitably puts an emphasis on the boundaries between languages, which is one reason scholars wishing to focus on a dynamic perspective feel the need to modulate the term. Plurilingualism and pluriculturalism, on the contrary, have been conceptualized since their appearance to stress permeabil-

ity and porosity of languages and cultures, the dynamic moulding of one's repertoire, the flow of the construction of plurilingual and pluricultural competence. Conflating the constructs underlying bilingualism, multilingualism, and plurilingualism as some scholars do (e.g., García & Wei, 2014; Vogel & García, 2017), by saying that all three terms consider languages as autonomous in relation to one another, means denying the dynamic nature of plurilingualism by reducing it to a simple addition of languages. It means disregarding the core idea that plurilinguals have one specific, complex, and composite competence, one linguistic repertoire that does not consist of the sum of languages or parts thereof, but that consists of *resources* that each individual has acquired in and through the languages and cultures that they have encountered in their personal trajectory. At the core of plurilingualism are "learners and the development of their individual plurilingual repertoire, and not each specific language to be learnt" (Beacco et al., 2016, p. 23). Finally, plurilingualism does not apply only to individuals who have some proficiency in different languages, but also to individuals who consider themselves as monolinguals (Piccardo, 2013; Wandruska, 1979), as every language is itself a compositum of different varieties, sociolects, and borrowings, and is intrinsically dynamic in its constant change. Denying these core characteristics means disregarding not only the detailed explanation of the plurilingualism construct in the CEFR, but also the entire reflection that preceded and followed that explanation both in research and practice. To use more metaphorical language, plurilingualism is not to be understood as a patchwork or a quilt of neatly arranged multicolored pieces, but rather as some watercolour painting, in which the different colours merge into one another seamlessly to create something unique.

Beyond the problem of conflating constructs, there is another worrying issue: that of negating the very existence of languages, discredited as invented (Makoni & Pennycook, 2006). Taking this position to the extreme, García and Otheguy (2014) and Otheguy et al. (2015) admit only the existence of individual "idiolects" and completely reject the existence of languages as discrete entities. However, historically what has been invented is the categorization of languages, the boundaries between them, the sacred nature of the norm, not languages themselves (Piccardo, 2017), which have shaped themselves over time in relation to geographic, economic, socio-political, and cultural forces. Languages are complex phenomena that need to be unpacked rather than negated. As MacSwan (2017) aptly reminds us: "Unpacking the ambiguity in the term language ... helps us recognize the inherent sociopolitical nature of named languages, or E-languages, while still recognizing the linguistic reality of language diversity in the form of I-languages, or individual languages" (p. 176). While I agree that languages cannot be considered as entities that exist independently from their speakers, as an abstract, static or idealized concept, the

convention of named languages helps to investigate transformation and variability over time, shifts in language use, sociopolitical implications and power dynamics of linguistic usages, as well as the cognitive and social development of individual linguistic repertoires. A major conceptual shift towards the verbal form “*linguaging*” as the main term, in line with developments in sociocultural theory (Cowley & Gahrn-Andersen, 2019; Swain, 2006; Swain, Kinnear, & Steinman, 2015), does not deny the usefulness of the noun “*language*”, which is the temporary linguistic system that has structured itself through the usage of related speech communities at any given time.

As Cummins (2017) explains:

García and Wei’s (2014) dismissal of the construct of *language/languages* as illegitimate goes beyond the generally accepted claim that languages are socially constructed with fluid, permeable, and arbitrary boundaries. Although languages are certainly processed cognitively in dynamic and integrated ways, languages, as social constructions, *do exist* [emphasis added] in the lives and experiences of teachers, students, governments, politicians, and countless agencies, and they generate an immense material and symbolic reality. (p. 414)

Not only is the dismissal of any named languages in favour of an exclusive conceptualization of “*idiolects*” problematic; equally problematic is the extreme vision of the same scholars that each individual possesses a unitary system where no features can be related to any named languages. This appears at odds with the very idea of *translanguaging*, which, semantically speaking, inevitably emphasises movement from one language to the other, rather than presenting an undifferentiated unitary vision, in which languages are denied any existence. This idea of consciously and responsibly switching between languages that appeared in earlier explanations of *translanguaging* as pedagogic scaffolding (García, 2009) has recently been dismissed in favour of focussing exclusively on one semantic value of the prefix “*trans-*”, i.e., to go beyond, and by neglecting the value of “*across*” (Vogel & García, 2017, p. 3).

These extreme positions have been challenged from a linguistic perspective and from a mainly educational one. The former (MacSwan, 2017) proposes an integrated multilingual model that posits that bilinguals have a single system with many shared grammatical resources but with some internal language-specific differentiation as well; the latter (Cummins, 2017) proposes:

the term *active bilingualism*; that endorses the legitimacy of dynamic heteroglossic conceptions of bi/multilingualism, or the understanding that languages are intertwined in complex ways in the minds of multilingual individuals, in ways that reinforce the importance of teaching for two-way transfer across languages. (p. 406)

In the present crusade for the term “*translanguaging*”, the main problem, as Cummins points out, is a tendency to load the constructs concerned “with ex-

traneous conceptual baggage” (2017, p. 405) that is not intrinsic to their meaning. At the same time, the concept of plurilingualism has been attacked on dubious grounds—that it would adopt an additive monolingual perspective (Garcia & Wei, 2014); that it would serve the interests of a neo-liberal world order (Flores, 2013)—and has slowly been dismissed, while it was previously considered a rich and enlightening concept, as mentioned above (Canagarajah & Liyanage, 2012; García, Bartlett, & Kleifgen, 2007).

A holistic, dynamic repertoire

As a matter of fact, the distinction between plurilingualism and multilingualism, keeping intact all its potential as plurality of languages, is not to be equated per se with cognitive or social benefits. Thus, such a clear, comprehensive terminological option can be functionally very useful to both scholars and educators. As Cummins (2007) warned, in talking about the two solitudes of French and English in the Canadian French immersion program, it is possible, and unfortunately common, to adopt a monoglossic lens toward the study of languages. Similarly, one can speak more than one language without being plurilingual. Too often learners have been trained to keep their languages completely separate from one another, almost pretending to be a different person in each language, in the pursuit of the chimeric native speaker model. This type of educational policy generally leads to high levels of frustration and feelings of inadequacy and consequent avoidance of the language—even in regions that are officially bilingual (see, for example, Puozzo Capron, 2014). The heteroglossic lens that plurilingualism adopts “permits combinations and alternations of different kinds” (Council of Europe, 2001, p. 134). Thus, plurilinguals, “rather than being condemned to some original division against themselves, can draw strength from the flexibility and versatility afforded by their various languages” (Kramersch, 2009, p. 195). Thus, being plurilingual is primarily a question of attitude, openness, and awareness (Piccardo, 2017):

Plurilingualism . . . focuses on the relationships between the languages an individual speaks, the underlying linguistic mechanisms and cultural connotations, the personal linguistic and cultural trajectory as well as the person’s attitude toward language diversity, stressing openness, curiosity, and flexibility. (para. 6)

It is precisely this attitude that is at the core of plurilingualism. Thus, some people can be plurilingual without being fluent in any other language due to the different registers and/or varieties of their L1. On the other hand, albeit more seldom, others can be monolingual even if they are fluent in two or more languages. How can this happen? Seeing each language as a polisystem (Wandruszka, 1979) does not happen automatically. People hardly ever realize that the language(s) they speak (their idiolect) present(s) specific individual pat-

terns, which vary over time and according to their own life trajectory. Also, they often do not realize that all named languages are essentially *composita* (Wandruszka, 1979):

in the same way as archeological sites show different cultures and their influences, superimposed or harmoniously integrated; however, unlike archeological sites, languages are neither static nor achieved. They are dynamic and flexible, accepting of further contact with other languages, and in a continuous process of creation and modification. (Piccardo, 2013, p. 605)

Plurilingual and pluricultural competence is thus “not the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw” (Council of Europe, 2001, p. 168). In a plurilingual approach, the relationship and interaction between languages is central. When one learns a language, one acquires awareness of several other languages. Plurilingualism posits a single, holistic, fluid, dynamic repertoire that one navigates inside according to the context. This is not dissimilar to the concept of “multi-competence” (Cook, 1991; Cook & Wei, 2016), which also challenges the notions of “native speaker” and of the separation of languages in the brain. In fact, one navigates in this way even within a single language like the mother tongue — varying registers according to domains of use and personal relationships. It is the same process whether the subject is registers, varieties or languages. These all form part of a holistic, linguistic/cultural stock that is available for use, dependent on the circumstances and one’s life trajectory.

Depending on several factors such as family history, mobility experience, career path, reading, hobbies, etc., the type of imbalance in the plurilingual profile will alter. Plurilinguals tend to develop a greater proficiency in one language than in others so that the profile of competence in each language is different. This is a dynamic process with a set of varying, partial competence: some parts get rusty; other parts become more developed (Coste, 2014):

The plurilingualism sought is not that of an exceptional polyglot but rather that of ordinary individuals with a varied linguistic capital in which partial competences have their place. What is expected is not maximum proficiency but a range of language skills and receptiveness to cultural diversity. (p. 22)

Plurilingualism stresses the fact that an individual develops through the complex interaction of all available resources: cognitive, emotional, linguistic, and cultural. In fact (Council of Europe, 2001):

The various cultures . . . to which that person has gained access do not simply co-exist side by side; they are compared, contrasted and actively interact to produce an enriched, integrated pluricultural competence, of which plurilingual competence is one component, again interacting with other components. (p. 6)

***The dynamic nature of plurilingualism:
Mediation and plurilinguaging***

Plurilingualism is not at all additive; it is dynamic and transforming. Plurilingualism situates itself in a sociolinguistic perspective that does not deny the existence of named languages but rather sees them as living phenomena, constantly undergoing transformations, both top down through the different socio-political forces and policies and bottom up through the situated use of individuals engaged in different kinds of socioculturally connotated discourse. It embraces a complex and dynamic vision of language construction with a focus on linguistic and cultural repertoires of individuals seen as agents that are constantly changing in relation to all their experiences and interactions with other agents within changing contexts.

These individuals are constantly mediating: to (co-)construct meaning, to enable communication beyond linguistic and cultural barriers, to make sense of a text. They are mediating across languages as well as within languages, as plurilingualism recognizes variation of languages in a fractal configuration. Mediation is a core concept in language education—especially but not exclusively for the sociocultural theory (Lantolf, 2000, 2007; Schneuwly 2008)—and in other fields like sociology, philosophy and psychology, since it helps conceptualize the dynamic nature of social phenomena, human communication and knowledge formation. A discussion on the nature of mediation is certainly beyond the scope of this article. However mediation in its different forms has been the main focus of the CEFRCV. A detailed discussion of the perspective adopted to conceptualize mediation to inform the descriptor development can be found in North and Piccardo (2016). What I wish to highlight here is that mediation is at the core of plurilingualism, as plurilingualism cannot exist without some form of mediation. This centrality of mediation becomes even more visible considering what happens in a plurilingual perspective. Mediation calls for a focus on what plurilingual people do, in other words “plurilinguaging” (Lüdi, Höchle Meier, & Yanaprasart, 2013; Piccardo, 2017).

The term “plurilinguaging” has been defined as “a dynamic, never-ending process to make meaning using different linguistic and semiotic resources” (Piccardo, 2018, p. 9) and has been used to describe the results of the fascinating and empowering process of negotiation of linguistic and cultural meaning enabled by the exploitation of common scripts and awareness of possible synergies between different and partial linguistic resources used as building blocks (Lüdi, 2011; Lüdi et al., 2013, 2016). Plurilinguaging well describes “the ongoing social process which involves a mobilization of diverse linguistic resources” (Makoni & Makoni, 2010, p. 261). Piccardo (2017) breaks down the process of plurilinguaging into the following five points:

1. A cyclical, emergent process of exploring and constructing, which builds on all available resources, both linguistic and cultural. This reminds us that in a complex perspective learning a language is a two way process of interaction and changes between the user/learner and the environment, both being complex adaptive systems (CAS). In a fractal mode, the process of change can be upscaled with an impact on named languages.
2. An agentic process of selecting and (self-)organizing. Individuals seen as CAS, draw upon all their linguistic and cultural resources to mediate and (co-)construct meaning within their material and symbolic world. In this, they, as CAS, undergo a process of reorganization that helps them to reach a new stage in the learning process, i.e., a new state of balance. In a plurilingual view, this process is enhanced by the wealth of stimuli and the need to constantly make targeted decisions.
3. A process of dealing with chaos. These individuals/CAS are not afraid of chaos, as they know it is a necessary transitory phase to reach a new state of balance. They see it as a natural, positive state in which they can feel free and encouraged to use all their linguistic and cultural resources in a personal and creative way.
4. An awareness-raising process that enhances perception. Awareness is the enabling condition to engage with situated stimuli and resources, with the affordances of the environment. It is also developmental so that further awareness of linguistic and cultural features can boost the entire learning process.
5. An empowering process in relation to norms. All the dynamic and transformative processes that a plurilingual perspective sparks makes individuals less concerned with barriers and norms. They tend to see beyond obstacles, to be flexible and ready to cross boundaries in creative ways.

Plurilingual and pluricultural competence is thus a worthwhile educational goal. The enrichment of the linguistic and cultural repertoire creates a new level of awareness that has a positive influence on the development of skills in all languages, including the mother tongue(s), as well as on overall personal development. The new horizons that a plurilingual perspective opens, with mediation at its core, called for tools that help practitioners to venture into this new land. The CEFR CV project was developed in this spirit.

Descriptors for plurilingual and pluricultural competence

The multidimensional view of communicative language proficiency is illustrated by the CEFR with a wealth of descriptor scales. This is of particular importance for plurilingual and pluricultural competence since, as mentioned

above, profiles of language ability may be very different in different languages. However, in the CEFR 2001 edition, there were no descriptors for mediation or plurilingual and pluricultural competence because the concepts had only just been developed. Now, the CEFRCV adds validated, calibrated CEFR descriptors for these areas suitable for different levels.

The 2014–17 project to extend the CEFR descriptors is briefly explained in the CEFRCV itself, with a more detailed rationale and account in North and Piccardo (2016). The project first updated the existing scales and then moved on to develop a total of nearly 30 new descriptor scales for aspects of mediation (mediating texts, mediating concepts, mediating communication), for online interaction, and for plurilingual/pluricultural competence. Mediation can be taking place within a single language, variety or register or across them, thus naturally opening up to a plurilingual and pluricultural perspective. The three scales for mediating communication all clearly involve an element of pluricultural competence, especially the scale for *Facilitating pluricultural space*. In addition, there are three scales specifically for aspects of plurilingual and pluricultural competence. An example descriptor for Level B2 for each of these three scales is given below (Council of Europe, 2018a):

- *Plurilingual comprehension*: Can use his/her knowledge of contrasting genre conventions and textual patterns in languages in his/her plurilingual repertoire in order to support comprehension (p. 160).
- *Building on plurilingual repertoire*: Can make use of different languages in his/her plurilingual repertoire during collaborative interaction, in order to clarify the nature of a task, the main steps, the decisions to be taken and the outcomes expected (p. 162).
- *Building on pluricultural repertoire*: Can reflect on and explain particular ways of communicating in his/her own and other cultures, and the risks of misunderstanding they generate (p. 159).

Following a period of development of just over a year, some 190 institutions and 1,300 individuals were involved in the validation process between February 2015 and February 2016. Just under 70 pilots took place from January to July 2017 and a number of more formal case studies are currently underway in the 2018–19 academic year. Teachers have taken different approaches. Many selected descriptors for mediating text and/or mediating concepts (in collaborative groups) and combined these with those for plurilingual and pluricultural competence. The mediation descriptors helped them to design tasks in which plurilanguaging could take place and in which performance could be assessed. One interesting fact is that all the teachers involved chose to use the descriptors of plurilingual and pluricultural competence for goal setting and self-assessment, but not for teacher assessment.

Some reflections by teachers piloting the plurilingual/pluricultural descriptors included the following:³

Teacher A: Above all the activity served to make students and myself aware of the skills and strategies they were using. For students this represented a confidence boost and reinforced the benefits of being plurilingual. They all felt that it represented the kind of situation which they might encounter, in which they would need to use similar strategies and communication skills, and it reinforced the idea that different members of the group could contribute in different ways depending upon their linguistic background.

Teacher B: The activities contributed in raising the learners’ and the teachers’ awareness regarding the importance of plurilingualism in the learning environment as well as the positive effects of allowing students to translanguage in the classroom.

Teacher C: It greatly stimulates to focus practically on the applied aspects of pluricultural and plurilingual university education ... reveals great methodological gaps in our understanding of what pluricultural and plurilingual education through co-learned languages is ...

The availability of descriptors of plurilingual and pluricultural competence paired with a robust and articulated collection of descriptors for mediation is a powerful tool to help teachers and students engage in the shift in attitude that plurilingualism requires. While it is relatively easy to discuss the implications and the potential of a plurilingual vision in academic publications, the reality teachers are confronted with in terms of curricula, language policies, and institutional constraints is very challenging when it comes to making space for plurilingualism in their practice. Thus, descriptors that broaden the scope of language teaching and learning to embrace a more dynamic and transformative view of languaging and plurilanguaging have the potential to foster the necessary attitude change called for by plurilingualism.

Conclusion: An inclusive goal for language policy

Plurilingualism is an inclusive educational and sociopolitical program in pursuit of social justice and openness. The aim of such a holistic approach to language education is to integrate the approaches to the language of schooling, heritage languages, minority languages, modern foreign languages and even classical languages into one coherent policy that values and encourages users/learners to value their own and others’ linguistic and cultural diversity.

³These are original formulations in English on feedback questionnaires from teachers who undertook piloting. Teachers were not given pseudonyms; data were simply made anonymous. These are quotes from three of the 66 teachers who participated in the piloting.

Essentially, students should view these languages as a source of enrichment and awareness and as a window onto a wider world.

The combination that a plurilingual approach offers is: (a) general educational value and (b) a means to achieve integration and social justice. This explains why the provision of plurilingual and intercultural education is a high priority for the Council of Europe. As the oldest and largest pan-European institution (47 member states), the Council of Europe's mission is to uphold human rights, democracy, and the rule of law in Europe. Although it does not have the power to make laws or regulations, it has the power to enforce international agreements that member states have reached on various topics. It is no surprise, thus, that at the heart of the Council of Europe stands the European Court of Human Rights, which enforces the European Convention on Human Rights.

In a fast-changing demographic landscape, with a steady increase of migration and of both linguistic and cultural diversity, the aim of providing inclusive access to quality education for *all* children and of supporting *all* individuals in the development of their full potential is at the core of the Council's concerns. In spite of the limited financial resources of the Council, the amount of commitment and engagement put into this mission is extraordinary. One example is the work done to support marginalized communities and languages such as the Romani⁴ with resources and guidance that help this language and culture to be valued and for community members to feel part of the European cultural space. In general, through the activities of its Educational Policy Division, the Council provides support for educators, policy makers, curriculum developers, and researchers, as well as providing a space for the sharing and cross-fertilization of ideas, research, and practices. Several guides for the development of plurilingual and intercultural education and for the linguistic integration of adult migrants have been published (see www.coe.int/en/web/language-policy/home). The recent update of the CEFR, the CEFR CV mentioned above, is a major step towards providing more visibility to mediation and plurilingual and pluricultural competencies. This new tool will hopefully be instrumental in facilitating a shift towards an enhanced democratization of curricula for second/foreign languages, for the language of schooling, and perhaps in turn for other subjects. The latter is not as unlikely as it sounds: already some countries (e.g., Switzerland) are developing holistic curricula for all subjects with aims expressed as descriptors, and the Council of Europe itself has recently published its *Reference framework for competences for democratic culture* (Barrett, 2016; Council of Europe, 2018b).

⁴ www.coe.int/en/web/language-policy/romani; qualirom.ecml.at

References

- Auger, N. (2010). *Elèves nouvellement arrivés en France: réalités et perspectives pratiques en classe*. Paris: Éditions des archives contemporains.
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele: Insegnare la lingua nelle società complesse*. 4th ed. Torino: UTET Università.
- Barrett, M.D. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe. rm.coe.int/16806ccc07
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4
- Beacco J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621
- Berthoud, A.-C. (Ed.). (1996). *VALS/ASLA: Bulletin Suisse de linguistique appliquée* [thematic issue: *Acquisition des compétences discursives dans un contexte plurilingue*], 64.
- Berthoud, A.-C., Grin, F., & Lüdi, G. (2013) *Exploring the dynamics of multilingualism: The DYLAN project*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bigot, V., Bretegnier, A., & Vasseur, M.-T. (Eds.). (2013). *Vers le plurilinguisme? Vingt ans après*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Byram M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Cleveland, UK: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (2009). The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review*, 22, 5–22. doi.org/10.1075/aila.22.02can
- Canagarajah, S., & Liyanage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 49–65). London: Routledge.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, Castelotti, V., de Pietro, J-F, Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., & Noguerol, A. (2010). *FREPA/CARAP: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures* (v. 3). Strasbourg: Council of Europe. www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18.

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). *TESOL Quarterly* [thematic issue: *Plurilingualism in TESOL*], 47, 591–599.
- Cook, V.J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7, 103–117.
- Cook, V.J., & Wei, L. (2016). *The Cambridge handbook of linguistic multicompetence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corcoll López, C., & González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom, *ELT Journal* 70, 67–77.
- Coste, D. (2014). Plurilingualism and the challenges of education. In P. Gromes & H. Wu (Eds.), *Plurilingual education: Policies—Practices—Language development* (pp. 15-32). Amsterdam: John Benjamins.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. (Original French version published 1997). rm.coe.int/168069d29b
- Coste, D., & Hebrard, J. (1991). *Le Français dans le Monde: Recherches et applications* [thematic issue: *Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique*]. Paris: Hachette.
- Council of Europe (CoE). (1996). *Modern languages: Learning, teaching, assessment: A Common European Framework of Reference*. [Draft 2 of a Framework Proposal; CC-LANG (95) 5 rev. IV]. Strasbourg: Council of Europe. rm.coe.int/modern-languages-learning-teaching-assessment-a-common-european-framework/1680886e8c
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. rm.coe.int/1680459f97
- Council of Europe (CoE). (2018a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
- Council of Europe (CoE). (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture* (3 vols.). Strasbourg: Council of Europe. www.coe.int/en/web/education/publications
- Cowley, S.J., & Gahrn-Andersen, R. (2019). Editorial: Simplicity, languages and human languaging. *Language Sciences* [thematic issue: *Simplicity, agency and language*], 71, 4–7. doi.org/10.1016/j.langsci.2018.04.008
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221–240.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87, 404–425.

- Dacrema, N. (2012). Il ‘caso Austria’ [The case of Austria]. In I. Putzu & G. Mazzon (Eds.), *Lingue, letterature nazioni: Centri e periferie tra Europa e Mediterraneo* (pp. 294–346). Milan: Franco Angeli.
- Del Barrio, M.M. (Ed.). (2015). *La enseñanza de la intercomprensión a distancia [Distance teaching of intercomprehension]*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. eprints.ucm.es/35033/1/ense%C3%B1anza%20valido.pdf
- de Mauro, T. (1977). Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana [Plurilingualism in the Italian culture and school]. In R. Simone & G. Ruggiero (Eds.), *Aspetti sociolinguistici dell’Italia contemporanea. Atti dell’VIII Congresso Internazionale di Studi* (Vol. I, pp. 87–101). Roma: Bulzoni Editore.
- Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly*, 47, 500–520.
- Furlong, A. (2009). The relation of plurilingualism/culturalism to creativity: A matter of perception. *International Journal of Multilingualism*, 6, 343–368.
- Galante, A. (2018). *Plurilingual or monolingual? A mixed methods study investigating plurilingual instruction in an EAP program at a Canadian university* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. In C. Celic & K. Seltzer (Eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators* (pp. 1–6). New York: CUNY-NYSIEB, The Graduate Center, City University of New York. www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In K. Knapp, D. Perrin, & M. Verspoor (Series Eds.), *Handbooks of applied linguistics [HAL]: Vol. 5*, P. Auer & L. Wei (Vol. Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 207–228). Berlin: Mouton de Gruyter.
- García, O., & Kleifgen, J.A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- García, O., & Lin, A. (2017). Translanguaging in bilingual education. In S. May (Series Ed.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 5*, O. García, A. Lin, & S. May (Vol. Eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 117–130). New York: Springer.
- García, O., & Otheguy, R. (2014). Spanish and Hispanic bilingualism. In M. Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 639–658). New York: Routledge.
- García, O., & Sylvan, C.E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95, 385–400.

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Käufer, S., & Chemero, A. (2015). *Phenomenology: An introduction*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lantolf, J.P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. (2007). Sociocultural theory: A unified approach to L2 learning and teaching. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 692–701). New York: Springer.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18, 655–670. doi.org/10.1080/13803611.2012.718490
- Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 53, 47–64.
- Lüdi, G. (2014). Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher education: Results from the DYLAN project. In P. Gromes & H. Wu (Eds.), *Plurilingual education: Policies — practices — language development* (pp. 113–138). Amsterdam: John Benjamins.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Être bilingue* (3rd ed.). Bern: Peter Lang.
- Lüdi, G., & Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6, 154–167.
- Lüdi, G., Höchle Meier, K., & Yanaprasart, P. (2013). Multilingualism and diversity management in companies in the Upper Rhine region. In A.-C. Berthoud, F. Grin, & G. Lüdi (Eds.), *Exploring the dynamics of multilingualism: The DYLAN project* (pp. 59–82). Amsterdam: John Benjamins.
- Lüdi, G., Höchle Meier, K., & Yanaprasart, P. (2016). *Managing plurilingual and intercultural practices in the workplace: The case of multilingual Switzerland*. Amsterdam: John Benjamins
- MacLennan, H. (1945). *Two solitudes*. Toronto: Macmillan.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54, 167–201. doi.org/10.3102/0002831216683935
- Makoni, B., & Makoni, S. (2010). Multilingual discourses on wheels and public English in Africa: A case for 'vague linguistique'. In J. Maybin & J. Swann (Eds.), *The Routledge companion to English language studies* (pp. 258–270). London: Routledge.

- Makoni, S., & Pennycook, A. (Eds.). (2006). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Marshall, S., & Moore, D. (2018). Plurilingualism amid the panoply of lingualisms: Addressing critiques and misconceptions in education. *International Journal of Multilingualism* [numéro thématique: *Plurilingualism and pluriculturalism: Francophone perspectives in education*], 15, 19–34. doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction — French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6, 137–153.
- Neuner-Anfindsen, S., & Meima, E. (2016). MAGICC: A project of the EU lifelong learning programme: Modularising multilingual and multicultural academic communication competence. *European Journal of Applied Linguistics*, 4, 341–347. doi.org/10.1515/eujal-2016-0008
- North, B., & Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Strasbourg, France: Council of Europe. rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, 281–307. doi.org/10.1515/applirev-2015-0014
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Towards a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47, 600–614.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism as a catalyst for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis. *Frontiers in Psychology*, 8. doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02169
- Piccardo, E. (2018). Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices. In P. Trifonas & T. Aravossitas, (Eds.), *Handbook of research and practice in heritage language education* (pp. 1–19). New York: Springer International.
- Piccardo, E. & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Piccardo, E., & Puozzo, I. (Eds.). (2015). *The Canadian Modern Language Review* [thematic issue: *From second language pedagogy to the pedagogy of ‘plurilingualism’: A possible paradigm shift?*, 71(4).
- Puozzo Capron, I. (2014). *Le sentiment d’efficacité personnelle d’élèves dans un contexte plurilingue: le cas du français au secondaire en Vallée d’Aoste*. Bern: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l’école et l’écriture* [Cahiers des sciences de l’éducation 118]. Geneva: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation.

- Stratilaki, S. (2005). Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue: quelques réflexions six ans après. In M.A. Mochet (Ed.), *Plurilinguisme et apprentissages: mélanges à Daniel Coste* (pp. 155–168). Lyons: École normale supérieure.
- Swain, M. (2006) Linguaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). London: Continuum.
- Swain, M., Kinnear, P., & Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Trim, J. (2012). The Common European Framework of Reference for Languages and its background. A case study of cultural policies and educational influences. In M. Byram & L. Parmenter (Eds.), *The Common European Framework of Reference: The globalisation of language policy* (pp. 14–34). Bristol: Multilingual Matters.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. *Oxford research encyclopedia of education*. doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181
- Wandruska, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen [The Plurilingualism of the Human Being]*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Eds.), *The language policy: Taking stock* (pp. 39–78). Llangefni, UK: Canolfan Astudiaethau Iaith (CAI) Language Studies Centre.

Translanguaging et intercompréhension — deux approches à la diversité linguistique?

Christina Reissner

c.reissner@mx.uni-saarland.de

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES

Philipp Schwender

philipp.schwender@uni-saarland.de

UNIVERSITÄT DES SAARLANDES

Résumé

C'est la compétence plurilingue qui constitue l'un des objectifs centraux de la politique linguistique de l'Europe. Le translanguaging (TL) comme l'intercompréhension (IC) sont des conceptions proposées comme appropriées sur le chemin vers une diversité linguistique vécue. Les deux concepts se situent dans le champ de recherche en plurilinguisme comme approches positives à la diversité linguistique. Incontestablement, ils représentent un enrichissement dans le débat scientifique autour du plurilinguisme. Néanmoins, les frontières et interfaces entre TL et IC restent floues de sorte que la question d'une définition pertinente se pose généralement. À cet égard, la présente contribution se penchera sur la clarification des notions en question. L'objectif de cet article est donc de mettre en évidence quelques convergences et divergences épistémologiques entre les deux approches. Afin de compléter la perspective théorique, seront discutés quelques exemples d'une enquête menée à ce propos parmi des acteurs universitaires dans le domaine du plurilinguisme, les participants du Colloque du CCERBAL 2018.

Mots-clés : translanguaging, intercompréhension, plurilinguisme, approches plurielles, éducation plurilingue et interculturelle

Abstract

One of the central goals of European language policy is plurilingual competence. Translanguaging (TL) and intercomprehension (IC) are concepts that are proposed as appropriate on the path towards true linguistic diversity. The two concepts lie in the field of research on plurilingualism as positive approaches to linguistic diversity. They undoubtedly represent enrichment in the scientific debate around plurilingualism. Nevertheless, the frontiers and interfaces between TL and IC remain unclear and the

question of a relevant definition arises. To this end, this contribution aims to clarify the notions in question. The objective of the article is to highlight some epistemological convergences and divergences between the two approaches. To complement the theoretical perspective, a few examples from a survey conducted by university stakeholders in the field of plurilingualism (participants in the 2018 CCERBAL Conference) are also discussed.

Key words: *translanguaging, intercomprehension, plurilingualism, plural approaches, plurilingual and intercultural education*

1. Deux termes aux multiples facettes

Le terme *translanguaging* (TL) entre de plain-pied dans le champ de recherche en plurilinguisme et gagne actuellement en importance dans le discours sur la diversité linguistique. Depuis ses débuts comme stratégie pédagogique du bilinguisme (Baker, 2011, p. 289 sq.), le TL influence le rôle et la façon d'enseigner les langues dans la salle de classe. Cependant, une limitation de la signification du terme à cette racine étymologique ne reflète plus entièrement la complexité conceptuelle qui prévaut la discussion actuelle. Ce sont surtout les travaux de García (2009; García et Leiva, 2014), de García et Wei (2014) et de Canagarajah (2011, 2013) qui engendrent une nouvelle conception du terme. Ils élargissent sa signification en mettant l'accent sur la pratique plurilingue et sociale.

La description de TL comme phénomène communicatif naturel du bilinguisme, voire du plurilinguisme, touche inévitablement d'autres concepts fondamentaux du champ de recherche en plurilinguisme, entre autres ceux de la *compétence plurilingue* (Coste, Moore et Zarate, 2009) (cf. la section 4.1) et de l'*intercompréhension* (IC) (cf. la section 4.2).

La compétence plurilingue comme impératif incontournable dans le domaine éducatif est largement reconnue dans le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues du Conseil de l'Europe (CoE) (2001). Le CECR met à disposition des descripteurs et des niveaux de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues, mais ceci toujours par rapport à une langue isolément, chaque langue à côté des autres, sans les articuler l'une à l'autre.

Pour relever ce défi, le Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) (Candelier et al., 2012), abandonne la vision cloisonnante du CECR et fournit des outils complémentaires intégrant la dimension plurilingue et interculturelle de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures. Le CARAP aborde les approches plurielles¹, dont l'IC fait partie, et place la com-

¹Les approches plurielles rassemblent, outre l'intercompréhension, l'éveil aux

pétence plurilingue et interculturelle au cœur du projet éducatif.

Selon la conception du CoE, l'éducation plurilingue et interculturelle tend à promouvoir tous les apprentissages langagiers et toute forme de communication plurilingue. L'IC comme le TL se situent dans ce domaine, en tant qu'approches pédagogiques ainsi que comme phénomènes naturels de la communication. Cependant, les démarcations et les intersections entre les notions restent vagues. Quels sont les éléments communs qui les lient ? Quelles divergences peuvent être identifiées ? En ce qui suit, nous proposons d'abord une analyse épistémologique de quelques aspects des deux notions en question. Pour situer les concepts dans le contexte des recherches sur le plurilinguisme, nous passons ensuite par les notions de plurilinguisme et de la compétence plurilingue, et pour compléter nos réflexions, nous résumerons les résultats d'une enquête effectuée parmi des acteurs dans le domaine de recherche sur le plurilinguisme.

2. Tendances actuelles

Avant d'entrer dans la discussion des définitions, une comparaison des requêtes de recherches exécutées à propos des mots-clés « intercompréhension » et « *translanguaging* » par l'outil de GoogleTrends nous sert comme point de départ (voir figure 1).

Il convient tout d'abord de constater que l'IC est fortement recherchée sur la période de 2004 à 2009 et que le nombre de personnes recherchant le terme TL sur Google accroît depuis 2009. Cela suggère que TL est en plein essor. En revanche, les requêtes pour l'IC stagnent actuellement à un pourcentage faible.

L'intérêt des internautes sur Google par région révèle des axes géographiques spécifiques aux termes de TL et IC. Ce sont surtout les pays anglophones (p. ex. les États-Unis, l'Australie et le Canada) et des pays fortement orientés vers le monde anglophone (p. ex. l'Afrique du Sud, la Suède) qui s'intéressent particulièrement au terme TL (figure 2).

L'IC avec ses différentes réalisations graphiques (Intercompréhension, Intercomprensione, Intercomprensão, Interkomprehension, ...) est fortement recherchée en Europe et notamment dans les pays romans (figure 3). Cela n'est guère surprenant étant donné les nombreux projets européens (p. ex. les réseaux — REDINTER et MIRIADI, ainsi que EuRom5, EuroCom, InterCom, EVAL-IC et de nombreux autres)² regroupant principalement des équipes d'experts en langues romanes.

Les sujets et les requêtes associées à la recherche des deux termes montrent

langues, la didactique intégrée et les démarches interculturelles.

²Caddéo et Jamet (2013, p. 143 sq.) donnent une synopse des méthodes et des ressources relevant de l'approche intercompréhensive.

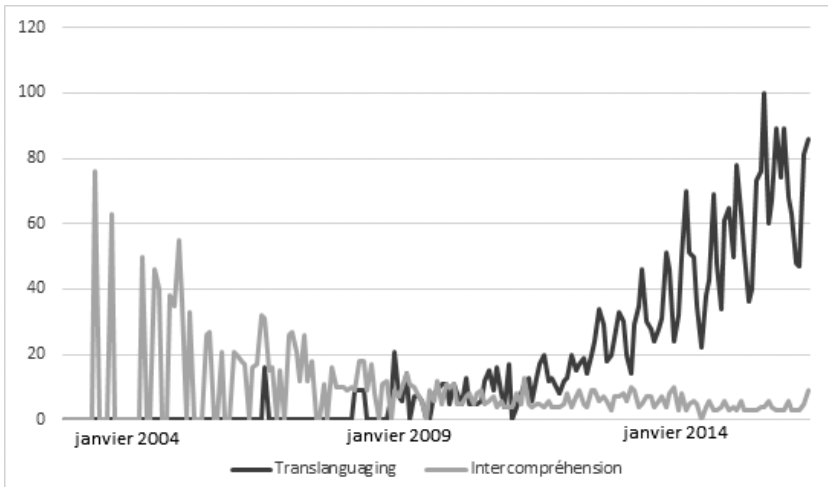


FIGURE 1

Évolution de l'intérêt pour *translanguaging* et intercompréhension

Intérêt par région

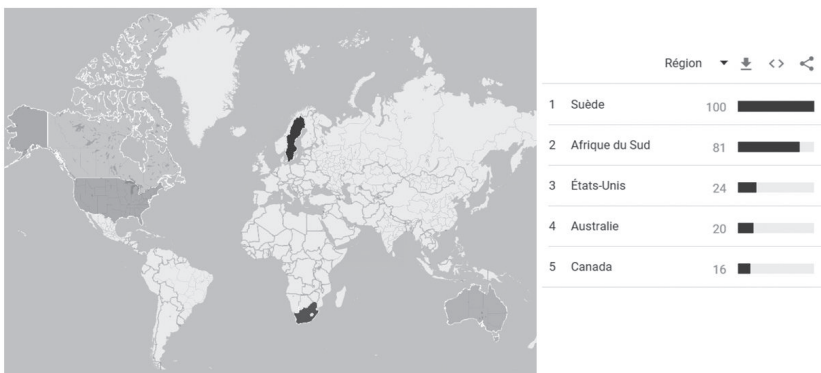


FIGURE 2

Intérêt pour *translanguaging* par région

Ventilation comparée par région



FIGURE 3

Intérêt pour intercompréhension par région

une focalisation pertinente sur les aspects liés à leurs définitions. L'importance de la signification du terme se manifeste particulièrement par le pourcentage pertinent des personnes recherchant sur Google « what is translanguaging ». Cette tendance se retrouve également pour l'IC, quoique d'une façon moins prononcée (7e position des sujets associés pour « définition »). L'intérêt général de clarifier la notion du TL et son rôle dans le discours sur la diversité linguistique montre l'actualité de la thématique, notamment entre les experts du domaine scientifique du plurilinguisme. Néanmoins, l'exercice de définir le TL mais aussi l'IC reste une tâche complexe et exigeante à cause des nombreux enjeux linguistiques, sociaux et pédagogiques que les deux concepts entraînent.

3. Translanguaging — définitions, conceptions et tendances

Nous venons d'illustrer que le TL apparaît dans divers contextes géographiques et donc sociaux, à côté de la diversité disciplinaire des acteurs concernés. Ceci suscite une pluralité de champs d'activités et par conséquent un vaste faisceau d'interprétations et d'adaptations du terme. De ce fait, nous allons présenter différentes définitions du TL et essaierons d'identifier des champs de tension entre elles.

Comme déjà évoqué supra, le terme TL est bien établi dans le domaine de la recherche en bilinguisme. Williams (1996) l'a utilisé pour décrire un concept pédagogique employé dans les établissements scolaires au pays de

Galles. Baker (2011) le retrace comme une stratégie d'apprentissage où un certain contenu (écrit ou oral) est transmis aux élèves dans une langue donnée, tandis que les produits des élèves (rédaction ou intervention) sont réalisés dans l'autre langue utilisée dans le contexte linguistique présent. TL, dans ce sens, « develop[s] both languages successfully and also result[s] in effective content learning » (p. 289). Assurément, une telle vue fait partie de la conception du TL généralement acceptée aujourd'hui, mais comme le montrent entre autres les travaux de García (2009; García et Leiva, 2014) et de Canagarajah (2011, 2013), les concepts contemporains vont bien au-delà de cette perspective et dépassent l'idée unidimensionnelle de stratégie d'apprentissage.

S'inspirant des classes bilingues anglais / espagnol aux États-Unis, García (2009) développe sa vision de TL en mettant l'accent sur les pratiques linguistiques et la construction du sens chez les individus bilingues. Elle définit le TL comme « *multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds* » (p. 45 ; mise en relief dans l'original). Cette définition brise apparemment la version limitée de Williams et de Baker de sorte qu'elle permet de discuter le TL hors du contexte scolaire et ouvre le débat général sur l'étiquette « langue » aussi bien que sur les processus cognitifs des locuteurs bilingues. Au lieu de la représentation des langues comme des systèmes discrets, García s'appuie sur leur fonctionnalité et leur dynamique. D'après elle, les langues interagissent et forment un seul répertoire linguistique duquel l'individu bilingue peut choisir les éléments nécessaires afin de se faire comprendre et de communiquer conformément à la situation respective. Le TL devient ainsi « the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximise communicative potential » (p. 140). Depuis 2009, l'auteur redéfinit le concept et aiguisé sa base de théorie en accentuant la langue comme « an ongoing process that only exists as languaging » (García et Leiva, 2014, p. 204). Ce processus continu de *languaging* s'établit et est façonné individuellement lorsque les individus interagissent dans un contexte social, culturel et politique spécifique.

García et Wei (2014) poursuivent ce chemin et situent le TL dans le champ de recherche post-structural ce qui implique la contestation de la notion des langues comme des entités discrètes et séparées, en faveur de l'idée d'un répertoire intégré en fonction des pratiques linguistiques et sémiotiques. Les auteurs relèvent que, dans une telle optique, le concept de *code-switching* ne convient plus à la théorie de TL puisque les individus bilingues ne passent pas d'une langue à l'autre, mais agissent plutôt au moyen de leur répertoire individuel qui comporte des éléments dans ses différentes langues disponibles (p. 22). Par le changement de perspective, le TL transforme alors la façon de concevoir les concepts établis du bilinguisme. D'après García et Wei (p. 42), le préfixe

trans- souligne le fait que TL dépasse l'équation traditionnelle « une nation — une langue », essentielle pour la construction des nations, afin de franchir « two solitudes approach to bilingualism » de Cummins (2008) par l'idée du répertoire linguistique intégré. Au soutien de cet argument, García et Wei (2014) démontrent une nouvelle approche du bilinguisme basée sur une optique ouverte, dynamique et surtout plurilingue. La nouvelle conception d'après García et Wei surmonte les formes traditionnelles du bilinguisme (entre autres additif ou soustractif).

Une telle perspective positive sur le plurilinguisme se retrouve également dans les travaux de Canagarajah (2011, 2013) qui marquent tout aussi la compréhension actuelle de TL. Le terme générique *translingual practice* (Canagarajah, 2013, p. 6) tente de capturer les processus et les orientations fondamentaux motivant la communication plurilingue dans différents contextes sociaux :

The term *translingual* conceives of language relationships in more dynamic terms. The semiotic resources in one's repertoire or in society interact more closely, become part of an integrated resource, and enhance each other. The languages mesh in transformative ways, generating new meanings and grammars. (p. 8)

Canagarajah nomme deux concepts-clés afin d'illustrer d'une façon pertinente le changement de paradigme lié au terme *translingual practice* : « communication transcends individual languages » et « communication transcends words and involves diverse semiotic resources and ecological affordances » (p. 6). Le premier reprend la discussion sur la représentation des langues et le deuxième *Leitmotiv* caractérise la construction du sens dans les pratiques nommées *translingual*. L'ensemble des caractéristiques de *translingual practice* témoigne nettement des convergences avec les définitions et les conceptions du terme TL évoquées dans les publications de García (2009) et García et Wei (2014). Néanmoins, Canagarajah (2013) se prononce en faveur d'une séparation terminologique, puisque le TL est regardé, d'après l'auteur, comme une notion issue d'une perspective cognitive de sorte que *translingual practice* risque d'être conçu « as a solitary mental activity » (p. 10). Sous cet angle, il convient de souligner que « [t]he *translingual* orientation therefore focuses on practices and processes rather than products » (p. 10). Cette focalisation sur le processus et la dynamique du langage, toujours en relation avec les contextes et les situations locales, souligne la vision de *translingual practice* comme pratique plutôt sociale ; elle prend en considération les situations d'apprentissage où autant l'environnement plurilingue des étudiants est respecté que les stratégies de TL sont développées et valorisées. Ainsi Canagarajah (2011) définit TL comme « [t]he ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system » (p. 401).

En 2011, Canagarajah fournit une première catégorisation des stratégies d'écriture spécifique au TL et identifie le TL aux écoles comme « a naturally occurring phenomenon » (p. 401) qui concerne les élèves comme les enseignants. García et Wei (2014) situent le TL également dans une perspective pédagogique. Elle a pour objectif de reconnaître et d'accepter les répertoires linguistiques des élèves et de développer différentes littératies, selon les divers milieux académiques et les besoins des apprenants.

Après ces brèves réflexions, le TL ne peut plus être conçu comme *un* concept général. Il convient de penser le TL d'une façon plurielle, selon les contextes sociaux de même que ses champs d'application. C'est la raison pour laquelle nous adhérons au résumé de Mazak (2017) qui décrit le TL par ses facettes multiples, en tant que « language ideology », « theory of bilingualism », « pedagogical stance », « set of practice » et « perpetual process of meaning-making » (p. 5).

Sur cette base des différentes approches à la notion du TL, nous proposons d'analyser ses rapports avec d'autres concepts du plurilinguisme. Pour ce faire, il nous paraît important de récapituler quelques notions-clés de la discussion, vues de la perspective européenne.

4. Plurilinguisme — la perspective européenne

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous tenons à rappeler le document de référence pour les systèmes éducatifs européens en matière de l'éducation linguistique, le CECR. Le cadre fait la distinction entre multilinguisme, soit la coexistence de différentes langues au niveau social et institutionnel, et plurilinguisme, soit le répertoire linguistique dynamique et évolutif de l'individu. C'est dans cette perspective que nous considérons le plurilinguisme : en tant que répertoire et compétence individuelle ; de plus, il constitue une valeur (éducative), fondant entre autre l'acceptation de la diversité linguistique et visant la prise de conscience plurilingue (cf. Beacco et Byram, 2007, p. 18), et englobant les représentations ainsi que le comportement (cf. Candelier, 2008).

4.1. Compétence plurilingue

La compétence plurilingue consiste en un ensemble de pratiques, d'aptitudes et d'attitudes qui englobe le processus d'apprentissage des langues et des cultures tout au long de la vie, y compris les différences interculturelles. Elle est conçue comme une compétence, inégale et changeante et s'appuyant sur le répertoire plurilingue individuel qui met à la disposition des ressources de natures différentes d'une langue à une autre. Il s'agit d'un répertoire unique, interdépendant, dans lequel se combinent les compétences générales et des stratégies diverses et qui dépasse la vue monolingue traditionnelle de l'enseignement / apprentissage des langues. On désignera par compétence plurilingue et

pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'acteur peut puiser (CoE, 2001, p. 129).

Il convient de noter que la notion du plurilinguisme en Europe est décisivement marquée par une perspective humaniste qui vise une société (européenne) ouverte à l'autre et à la différence, dans un dialogue avec d'autres cultures, acceptant l'altérité comme source de créativité et de richesse. Les nouvelles compréhensions et les conceptions du terme se sont développées au cours des dernières années, aboutissant au *multilingual turn* (« tournant multilingue » ; cf. Conteh et Meier, 2014; May, 2014). Bien qu'il n'y ait pas d'unanimité dans les conceptions, les auteurs partagent les perspectives suivantes : les langues sont conçues comme une ressource pour l'apprentissage qui est considéré comme pratique sociale ; elles sont associées au statut d'une personne ainsi qu'au pouvoir ; les apprenants sont regardés comme acteurs plurilingues et sociaux. On ne discute plus la question de quantité de langues ni de la qualité des compétences nécessaires pour qualifier une personne comme plurilingue.

Pour promouvoir le plurilinguisme individuel, la didactique du plurilinguisme a vu le jour, connue également comme didactique intégrative ou didactique intégrée, figurant parmi les approches plurielles du CARAP. Dans cette vue, les activités langagières axées sur la sensibilisation pour la diversité linguistique et culturelle favorisent une éducation au plurilinguisme et visent la construction de compétences en plusieurs langues. La place des langues au sein des sociétés et pour les individus est profondément modifiée et le but de l'enseignement des langues se trouve mis en question. Toutefois, les enseignements publics en Europe peinent toujours à mettre en place une éducation plurilingue, c'est à dire une éducation au plurilinguisme, malgré les bénéfices didactiques et pédagogiques d'une approche « coordonnée et transversale de tous les apprentissages langagiers présents dans l'école » (Beacco et Coste, 2017, p. 9). En majorité, les systèmes éducatifs restent basés sur l'idée de l'enseignement des langues en tant que disciplines cloisonnées (« langue moderne x ») ou encore dans le cadre de l'enseignement d'une matière (dite non linguistique) intégrée à l'enseignement d'une langue (ÉMILE/CLIL), mais sans articuler de manière précise les enseignements les uns aux autres. Ceci signifie que les connaissances distinctes — langue par langue — l'emportent sur la mise en place d'une compétence plurilingue intégrée décrite supra (cf. Coste et al., 2009).

4.2. Intercompréhension

Tout comme la notion du plurilinguisme, l'IC est décrite à partir de nombreuses perspectives et interprétations. Le terme est utilisé par beaucoup d'auteurs, mais avec des variations sémantiques importantes. La conception a évolué surtout au cours des dernières décennies. Les nombreuses définitions qui ont vu le jour ne sont ni unitaires ni coïncidentes et il n'y a pas une notion unitaire (cf. Jamet 2010; Ollivier et Strasser, 2013). Même si nous ne pouvons pas examiner ici en profondeur toutes les perspectives, nous proposons quelques conceptions centrales pour notre propos.

L'IC représente d'abord un phénomène « naturel » associé à des pratiques communicatives, observable depuis le moyen âge (Klein, 2004), comme forme de communication spontanée entre locuteurs de différentes langues et variétés. Dans l'espace scandinave, l'IC peut être observée dans la communication quotidienne entre des locuteurs de différentes langues scandinaves, phénomène qui est à la base du modèle de la sémicomunication décrite par Braunmüller et Zeevaert (2001). Depuis les années 1990, de nombreux projets de recherches ont évolué en Europe. D'abord, les auteurs désignent le phénomène comme compréhension multilingue, compréhension réciproque ou compréhension mutuelle (*Petit Larousse*, 1988; *Petit Robert*, 2000), mais aussi comme « intercommunicabilité » (Schmitt-Jensen, 1997). Meissner (2016) met l'accent sur l'aspect de l'acquisition des langues en constatant : « L'IC réside dans la nature de la / des langue(s) et de l'acquisition des langues » (p. 235).

« Comprendre les langues sans les parler » (Blanche-Benveniste, 1997, p. 9), ou « comprendre une langue sans l'avoir apprise formellement » (Klein et Reissner, 2002, p. 19) sont d'autres dénominations du phénomène. Dans tous les cas, l'IC comprend « la compréhension dans plusieurs langues » (Bonvino et al., 2011, p. 66) et est fondée sur le transfert des bénéfices de compétence pré-acquises dans une (ou plusieurs) langue(s). Cependant l'interprétation plus profonde varie selon les contextes d'emploi et les points de vue des auteurs.

Dans la grande majorité les approches pédagogiques basées sur l'IC exploitent les ressemblances et similarités (typologiques) entre langues voisines pour faciliter le processus d'apprentissage, en se basant d'abord sur les pré-acquis dans l'une des langues appartenant à la même famille linguistique. Klein et Stegmann (2000) catégorisent les ressources linguistiques à partir d'analyses contrastives des systèmes linguistiques à l'intérieur et à travers du groupe des langues romanes et Hufeisen et Marx (2007) appliquent l'approche aux langues germaniques. Tafel et al. (2009) développe l'IC dans le groupe des langues slaves.

Alors que certains auteurs continuent à se concentrer sur la réceptivité, d'autres ajoutent la production au concept. Ainsi, l'IC tourne vers les interactions plurilingues (Degache, 2003). Autrement, l'IC est interprétée comme

« form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other » (Doyé, 2005, p. 7). Capucho (2013) ajoute le non-verbal au concept de l'IC : « La capacité de comprendre et d'être compris dans une langue inconnue à travers des stratégies communicatives diversifiées (verbales et non-verbales) » (p. 17). Au fur et à mesure, d'autres dimensions apparaissent dans les définitions.

Aujourd'hui, l'IC est conçue à l'intérieur du paradigme de la didactique du plurilinguisme en tant que démarche ou stratégie pédagogique pour l'apprentissage des langues et comme compétence *sui generis*. Dans l'objectif majeur d'opérationnaliser des activités de réception (Klein et Stegmann, 2000; Meissner, 2004; Reissner, 2015), l'IC se dote d'une didactique (Meissner, Meissner, Klein et Stegmann, 2004).

Jamet (2010) souligne les aspects psycholinguistiques de l'IC en mettant l'accent sur les stratégies inférentielles et les activités cognitives de type métalinguistique, méta-pragmatique et méta-culturel, utilisées pour la construction du sens, pour gérer des situations de communication plurilingues.

5. TL en dialogue avec le plurilinguisme et l'IC

Comme nous venons de développer, le TL représente l'une des conceptions de percevoir, d'expliquer, mais aussi de promouvoir le plurilinguisme. La notion de TL est interprétée différemment, souvent en fonction de la perspective disciplinaire ou de la situation et provenance géographique de l'auteur.

Le Volume Complémentaire du CECR (CECRVC; CoE, 2018) reprend le terme TL en constatant :

Le 'translanguaging' est une action entreprise par des personnes plurilingues et impliquant plus d'une langue. Une foule d'expressions identiques existent à présent, mais elles sont toutes incluses dans le terme plurilinguisme. (p. 29)

Le CECRVC établit donc une relation hiérarchique, où le plurilinguisme sert de terme générique qui recouvre le TL en tant que pratique linguistique des individus plurilingues, à côté d'autres termes nommés « identiques ». Certes, il s'agit d'une vue simplificatrice qui ne reflète pas pleinement la complexité de la matière telle que nous venons de la révéler supra. Mais elle reflète une manière largement répandue de concevoir « le plurilinguisme » dans la communauté des acteurs dans le domaine.

Dans la mesure où l'IC et le TL sont conçus comme pratiques de communication, les deux concepts entrent dans la notion du plurilinguisme. Surtout dans leur dimension de pratiques plurilingues et de la construction du sens, des intersections considérables sont observables. L'exploitation du répertoire plurilingue dans une situation communicative constitue la base des activités langagières dans les deux approches. Toutes deux conçoivent les ressources

linguistiques individuelles comme base de la communication plurilingue, et comme étant dynamiques, complexes et déséquilibrées.

Les stratégies utilisées pour la construction du sens jouent un rôle important dans les pratiques du TL et de l'IC (à titre d'exemple, cf. Canagarajah, 2013; Castagne, 2007; Meissner et al., 2004). Cependant, en activant des stratégies inférentielles, l'IC porte, entre autres, sur des activités cognitives (Jamet, 2010; Meissner et al., 2004) qui entraînent des processus d'acquisition de la compétence plurilingue de sorte que le répertoire linguistique soit élargi. Les stratégies du TL ne ciblent pas explicitement l'acquisition des langues autres que celles du répertoire individuel. En général, le TL ne nous paraît pas mis en œuvre en tant que stratégie d'apprentissage d'autres langues comme il en est le cas de l'IC³.

Voici donc l'un des paramètres distinctifs entre le TL et l'IC qui réside dans la langue-cible des activités, mais il y en aura bien d'autres qui restent à étudier dans le cadre d'une étude plus détaillée.

Pour compléter nos réflexions et dégager quelques pistes pour des futures recherches plus détaillées. En ce qui suit, nous allons révéler des représentations du plurilinguisme et du TL parmi des experts des domaines scientifiques concernés.

6. Enquête : plurilinguisme et translanguaging

L'enquête a été menée à la suite du colloque de CCERBAL 2018. En dépit de la durée relativement brève (juin/juillet), l'étude est parvenue à dessiner une image riche de la perception du plurilinguisme, du TL et de ses applications typiques. Étant donné que le taux de réponses n'avait pas atteint une ampleur et portée étendue (16 réponses), nous présentons les résultats de l'enquête d'une façon indicative et illustrative. Car malgré cette restriction sur le plan de la représentativité, les réponses des experts interrogés reflètent un large spectre des débats liés aux termes en question. Les résultats donnent un aperçu au sein de l'ensemble des participants du sondage. Partant de cette esquisse, nous discutons, plus précisément, les deux questions de recherche suivantes : Quels sont les éléments qui lient les deux concepts ? Quelles divergences peuvent être identifiées ?

6.1. Méthodologie

Avec l'instrument du sondage en ligne, nous avons choisi un format d'enquête qui permet aux participants d'amorcer les questionnaires au moment et dans le

³ Nous renvoyons ici explicitement aux projets EuroCom et Miriadi (www.miriadi.net) ainsi que le site de CARAP (carap.ecml.at) dont les plateformes mettent à disposition de diverses ressources et matériaux concernant l'IC.

lieu de leur choix, et de le compléter dans un délai qui leur convient (Bigot et al., 2010, p. 21). Grâce à la liste fermée d'adresses courriels des participants du colloque de CCERBAL 2018, on pouvait assurer une certaine représentativité de la population interrogée. Les items utilisés poursuivent des objectifs divers et peuvent être regroupés en trois catégories : les données personnelles, les définitions des notions du plurilinguisme et du TL, les situations pratiques liées au TL (sous forme de question ouverte), ainsi que l'utilisation individuelle et professionnelle des approches plurilingues.

6.2. Les participants de l'enquête

À partir des réponses de la première catégorie, un profil de la population interrogée peut être créé. L'échantillon se compose de 16 personnes vivant dans huit pays différents (voir tableau 1) dont la plupart au Canada et aux États-Unis.

TABLEAU 1

Dans quels pays demeurez-vous actuellement ? (16 réponses)

Pays	Réponses
Canada	7
États Unis	2
Irlande	2
Australie	1
Autriche	1
Espagne	1
Allemagne	1
Sweden	1

Chaque individu déclare être plurilingue et parle au moins deux langues. À côté de l'anglais, le français et l'espagnol présentent les langues les plus parlées dans le sondage. Néanmoins, les participants nomment 16 langues différentes, ce qui souligne la diversité linguistique présente dans l'échantillon.

Il est peu surprenant de constater que tous les participants du sondage étudient le multi- ou plurilinguisme et que la plupart vient du domaine universitaire (sauf une personne indiquant de travailler dans l'enseignement). En termes de l'expérience professionnelle, personne n'est novice dans le champ de recherche en multi- ou plurilinguisme. Toutefois, le groupe se divise en deux parties en ce qui concerne l'expérience professionnelle : 43,8% ayant répondu à cette enquête indiquent de se pencher sur le sujet du multi- / plurilinguisme entre un et cinq ans d'expérience, la majorité (56,2%) depuis plus de 6 ans (parmi eux 37,5% plus de 10 ans).

La plupart de personnes interrogées fait des recherches scientifiques sur le

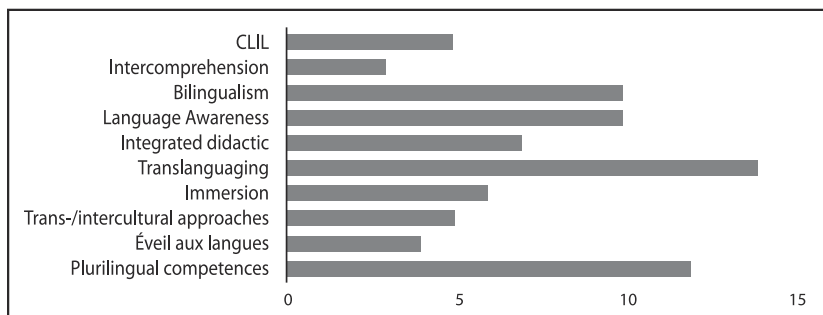


FIGURE 4

Vous utiliser quels concepts / approches du pluriilinguisme dans votre recherche / travail ? (16 réponses)

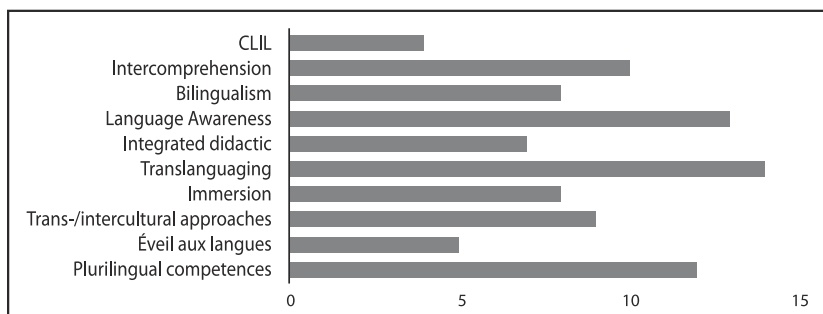


FIGURE 5

Vous vous servez de quels concepts / approches lorsque vous êtes en contact avec d'autres langues ? (16 réponses)

TL et la compétence plurilingue (figure 4). De plus, bilinguisme et *language awareness* sont d'autres concepts souvent mentionnés. Cela n'est guère surprenant étant donné les liens quasi traditionnels entre le TL et le bilinguisme ainsi que la proximité conceptuelle du *language awareness*.

L'importance de cette dernière approche plurielle accroît, en plus, dans les réponses concernant les concepts utilisés au moment de contact avec des langues étrangères (cf. figure 5). Bien que le TL garde sa place en tête de la liste proposée, force est de constater que l'IC, sous cet angle pratique, occupe également une place importante. Malgré le fait que peu de personnes interrogées fassent la recherche en IC, son utilité dans les situations de communication en langues étrangères est très clairement reconnue.

En conclusion, on peut retenir que le TL et la compétence plurilingue re-

présentent les concepts les plus répandus parmi les experts interrogés.

6.3. Définitions du *plurilinguisme*

Les sondés étaient invités à formuler leur définition du plurilinguisme⁴. Hormis la définition « Plurilingualism is multilingualism at the level of the individual » (Pluri3), qui fait référence à la distinction entre sociétés multilingues et individus plurilingues (cf. la section 4), les réponses conduisent aux éléments suivants : l'existence d'un seul répertoire linguistique, le nombre de langues concernées, la fonctionnalité et l'adaptation du langage, la compétence, l'individu, une vision dynamique / continue, le (dés)équilibre des connaissances / des compétences partielles, une forme de communication.

Comme la liste le montre, les critères mentionnés suggèrent certaines confusions entre les notions de TL, compétence plurilingue ou IC. La définition suivante illustre cette complexité terminologique et rend visible les intersections et en même temps, les champs de tension entre les différentes notions :

Reference to a language repertoire with two or more languages, involving various (uneven) proficiency levels, various use in various domains and/or situations, emphasis on a social actor, no expectation of 'perfect' or 'balanced' fluency or proficiency in more than one language, no expectations or enforcement of native speaker norms. (Pluri1)

Selon Pluri1, le plurilinguisme est exprimé par l'idée d'un seul répertoire linguistique comportant deux ou plusieurs langues. À côté de cet élément, également postulé par le TL ou l'IC, on peut identifier le déséquilibre des connaissances linguistiques, l'adaptation du langage à la situation particulière et la perception de l'individu comme acteur social.

Dans l'ensemble, Pluri1 décrit le plurilinguisme par les composantes-clés de la compétence plurilingue (cf. la section 4.1). De ce fait, portant sur plusieurs étiquettes présentes dans le domaine, cette définition donne un exemple pour la difficulté d'une classification et distinction cohérentes. Dans la moitié de notre corpus de définitions, on trouve des formulations qui indiquent une quantité comparable d'éléments liés au TL ou IC. Cependant, nous tenons à remarquer que le nombre de critères évoqués n'est pas toujours décisif pour l'absence de cohérence ; souvent, la description d'une action ou d'une situation communicative évoque des pratiques du TL ou de l'IC : « To be able to

⁴Les préfixes "Pluri", "TL" et "StTL" correspondent aux trois types de définitions, alors que les chiffres qui suivent représentent l'individu qui a fourni la description. "Pluri" se réfère à la définition de "plurilinguisme" donnée ; "TL" à celle de "*translanguaging* donnée" ; et "StTL" se réfère à celle d'une situation caractéristique du "*translanguaging*".

communicate and/or write and/or understand and/or read (in) more than one language ; levels of proficiency may be different (Pluri8). »

Ces quelques exemples du corpus des définitions relèvent déjà les nombreuses interfaces entre la conceptualisation du plurilinguisme, du TL et de l'IC. La majorité des réponses décrit le plurilinguisme comme compétence ou forme de communication sur la base d'un répertoire linguistique unique comportant au moins deux langues, non-équilibré, et adaptable aux besoins communicatifs. En conclusion, nous retenons que les experts questionnés ne distinguent pas clairement entre les notions de plurilinguisme, TL et IC.

6.4. Définitions du *translanguaging*

Dans le but d'isoler des spécificités du TL envers l'IC, les experts interrogés ont été demandés de définir également leur concept du TL. Le corpus englobe huit définitions qui correspondent à la conception de l'IC. Citons à ce titre les formulations suivantes :

- The ability to use entire language repertoire as resources for communication. (TL2)
- Translanguaging is the deployment of the individual's full linguistic repertoire. (TL3)

Le TL est décrit, dans ce sens, comme une pratique communicative quotidienne où l'individu s'appuie sur son répertoire linguistique pour comprendre. Un seul interrogé parle d'une « nouvelle » ou langue « étrangère » :

As a consequence of a plurilingual society it is important to know how to use one's plurilingual repertoire as a tool for understanding the "foreign or new language" in our daily life and/or in education as a pedagogy and a method. (TL15)

Nous retrouvons dans les définitions les catégories déjà identifiées supra de sorte que ces éléments ne semblent pas spécifiques à la notion du TL. Néanmoins, nous observons dans le corpus des descriptions où le concept de l'IC n'entre pas :

- Emphasis on a repertoire consisting of what may be referred to as two or more named or labelled languages, but a holistic view of this repertoire as a single system within which the notion of a labelled language loses its meaning and is subsumed under a unitary communicative system. The notion of language (especially as defined by European nation states, with strict norms and standards of what is acceptable, proper, correct, and licensed by the authorities, either academic or state) is deconstructed and transcended. (TL1)

- It refers to the use of two languages according to the speaker's construction of his/her own identity as a fully integrated system. (TL7)
- Using two or more languages in a conversation or a speech, where the boundaries between the two (or more) languages in question become blurrier than with regular codeswitching (although translanguaging can be considered a type of codeswitching). (TL16)

Les parties soulignées dans les citations ci-dessus mais aussi dans d'autres énoncés du corpus élargissent le spectre des catégories et relèvent des connotations qui entravent l'attribution au concept de l'IC. La mention explicite de deux langues (entre autres TL7) ou la description du plurilinguisme par la formulation « deux ou plusieurs langues » (cf. entre autres TL1, TL16) renvoient au bilinguisme. Comme nous l'avons vu, cette logique se traduit généralement dans la conceptualisation du TL d'après García (2009); or, cela paraît surprenant au vu de la notion du plurilinguisme et de la compétence plurilingue d'après le CoE (2018) comme de l'IC. Outre le nombre de langues évoquées dans les définitions, la mise en question de l'étiquette « langues » peut viser l'attribution au TL tel qu'il est avancé par García (2009) et García et Wei (2014). Il s'avère que la notion de langue ne porte pas la même valeur dans le contexte de TL que dans les pratiques intercompréhensives. Un autre point de divergence relatif aux définitions des experts interrogés concerne la mention explicite du terme *code-switching*, souvent nuancé. Les frontières entre deux langues s'estompent d'après TL16 de sorte que *code-switching* est seulement le produit visible d'un processus cognitif issu du répertoire linguistique. Bien que l'IC discerne le *code-switching* comme l'une des stratégies communicatives, il n'est guère caractérisé dans les concepts intercompréhensifs.

Notre analyse fait ainsi ressortir quelques interfaces et divergences entre IC et TL. Les définitions décrivant le TL par les catégories identifiées dans le corpus du plurilinguisme montrent beaucoup de cohérences avec l'IC. C'est la raison pour laquelle les deux conceptions restent similaires dans la mesure où les aspects de pratique communicative et les éléments constitutifs (comme un seul répertoire linguistique, la variabilité des niveaux de compétence ou l'adaptation du langage à la situation communicative donnée) sont focalisés.

Les divergences se manifestent dans les moments où le TL est décrit par des arguments plutôt « idéologiques ». Cela s'exprime entre autres par la discussion sur l'étiquette « langues » ou par la perspective du TL en tant que modèle basé sur le bilinguisme. En plus, les éléments d'explication font écho d'une certaine façon aux débats abordés par García (2009), García et Wei (2014) et Canagarajah (2013). En résumé, on peut constater que les spécificités de TL sont avant tout situées sur le plan idéologique. Dès que le TL est associé à une situation communicative, les délimitations avec l'IC deviennent floues.

6.5. Situations caractéristiques du *translanguaging*

Les situations spécifiques au TL font l'objet de la dernière question de texte libre. La question adresse les scénarios de contact concret avec le TL. Les réponses montrent que le TL se déroule plutôt dans la vie quotidienne, que ce soit dans la salle de classe, lors des conversations en famille ou avec des collègues de travail. Le TL se produit dans des situations marquées par plusieurs langues.

- Talking with a friend from another linguistic background than mine and trying to explain my job. (StTL11)
- Family conversations usually involve translanguaging between English and Spanish. (StTL2)
- On an individual basis : when I speak to a person who I consider of more or less equal language competence as me in any of the three languages I know. When I teach a second language : when I let learners negotiate meaning in any language they choose, when a learner explains to me something in a mix of languages because of emotional overload, etc. (StTL6)

Bien que les contextes plurilingues soient évoqués, il faut tenir compte que la moitié (huit définitions) situent explicitement le TL dans une situation bilingue au niveau individuel : (StTL13 : *bilingual students trying to learn the target language*) ou sociétal (StTL9 : *In a bilingual society such as the Basque Country*). En outre, et à plusieurs reprises, on retrouve dans les réponses des notions ou perspectives qui font référence à la conception de *translingual practice* de Canagarajah (2011, 2013). Ainsi la négociation du sens ou l'utilisation de *code switching* et d'autres techniques de *language mixing* comme stratégies de communication sont mentionnées.

Même si TL est souvent décrit dans une situation d'enseignement (cf. entre autres StTL4, StTL7, StTL10, StTL14), son statut comme objet d'enseignement est laissé de côté. L'intégration de la pédagogie de TL se traduit plutôt par la tolérance du plurilinguisme en classe et par l'usage d'une langue différent de la langue scolaire en tant que support supplémentaire :

- when students use their known languages to understand something in the language being taught. (StTL14)
- when a learner explains to me something in a mix of languages because of emotional overload, etc. (StTL6)

La citation StTL14 nous rappelle particulièrement les correspondances avec la notion de l'IC. Dans 37,5% des cas, on trouve dans le corpus des scénarios

quasi intercompréhensifs qui ont en commun la focalisation sur la négociation du sens par l'exploitation de toutes les ressources linguistiques.

En conclusion, les scénarios caractéristiques pour le TL sont, d'après les experts interrogés, situés dans le quotidien, marqués d'un contexte bi- voire plurilingue dans lequel l'individu maximise sa capacité d'expression et de compréhension par l'exploitation de son répertoire linguistique. Il ne faut pas perdre de vue qu'il existe dans une telle optique des chevauchements avec l'IC de sorte que ces interfaces encouragent un échange théorique et méthodologique portant sur ces deux concepts du plurilinguisme.

7. Conclusions et perspectives

Dans son ensemble, l'enquête relève — tout comme notre analyse des définitions — de nombreuses interfaces entre le TL et l'IC. Quant à la question des *labeled languages* et le *linguaging* inhérent au TL, nous tenons à constater que l'IC remet en cause l'idée de l'étanchéité des langues, mais sans forcément abandonner l'étiquette « langue », ceci sans pourtant négliger les questions liées aux rapports entre les langues, leurs variations internes, les rapports inter-langues et le rôle des langues dans la perspective historico-sociale (cf. Escudé et Janin, 2010). En particulier du point de vue méthodologique, l'IC se base essentiellement sur les systèmes linguistiques des différentes langues pour les comparer et pour en profiter pour l'apprentissage d'autres langues. Conséquemment, elle ne tend pas à dissoudre le concept de langue, mais elle « ne peut se comprendre que si nous nous représentons un paysage fluide des langues, où elles sont considérées dans leurs apparentement, selon de larges zones où langues et cultures échangent, partagent se mêlent aussi » (Escudé et Janin, 2010, p. 15).

L'intégration et la mise en place du TL et de l'IC dans le cadre scolaire restent une tâche encore inachevée. Le manque d'un instrument évaluatif entrave, entre autres, l'entrée des deux concepts dans la pratique didactique en classe de langue. Les enjeux d'ordre éducatif et éthique partagés d'un côté et les objectifs correspondants des conceptions décrites supra de l'autre côté ont été identifiés comme éléments de liaison. Les présupposés théoriques et la conception d'une culture générale de l'enseignement/apprentissage plurilingue, en respectant, valorisant et promouvant la diversité linguistique vécue pourront servir de base pour un échange scientifique constructif portant sur les interrelations et les synergies potentielles entre les concepts du TL et de l'IC. Nous espérons avoir donné à nos lecteurs quelques pistes de réflexion à ce sujet.

Références

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Beacco, J.-Cl. et Byram, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe
- Beacco J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. et Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a
- Beacco, J.-Cl. et Coste, D. (dir.). (2017). *L'Éducation plurilingue et interculturelle : la perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Didier.
- Bigot, R., Crouette, P. et Recours, F. (2010). *Enquêtes en ligne : peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale ?*. Paris : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CRÉDOC). www.credoc.fr/pdf/Rech/C273.pdf
- Blanche-Benveniste, C. et Valli, A. (dir.). (1997). *Le Français dans le Monde : Recherches et applications* [numéro thématique : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*], janvier.
- Bonvino E., Caddéo, S., Vilaginés Serra, E. et Pippa, S. (2011). *EuRom5 : Ler e compreender 5 línguas românicas/Leer y entender 5 lenguas románicas/Llegir i entendre 5 llengües romàniques/Leggere e capire 5 lingue romanze/Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milan, Italy : Editore Ulrico Hoepli.
- Braunmüller, K. et Zeevaert, L. (2001). *Semikommunikation, rezeptive Mehrsprachigkeit und verwandte Phänomene : Eine bibliographische Bestandsaufnahme* [*Semikommunikation, multilinguisme réceptif et phénomènes reliées : un inventaire bibliographique*]. [*Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Folge B 21 ; Travaux sur le multilinguisme, série B 21*]. Hambourg, Allemagne : Universität Hamburg, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit.
- Caddéo, S. et Jamet, M.C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing : Identifying teachable strategies of translanguaging. *Modern Language Journal*, 95, 401–417. doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual practice : Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York : Routledge.

- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle* [numéro thématique : *L'Alsace au cœur du plurilinguisme*], 5, 65–90.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, Castelotti, V., de Pietro, J-F., Lőrincz, I., Meissner, F.-J., Noguero, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP : Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures — compétences et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-443
- Capucho, M.F. (2003, avril) : L'intercompréhension, une clé pour le multilinguisme en Europe. Présentation lors du colloque Linguistique et apprentissage des langues européennes, Dijon, France.
- Castagne, E. (2007). L'intercompréhension : un concept qui demande une approche multidimensionnelle. Dans F. Capucho, P. Alves, A. Martins, C. Degache et M. Most (dir.), *Diálogos em intercompreensão* [Actes du colloque] (p. 461–473). Lisbon, Portugal : Universidade Católica Editora. logatome.eu/publicat/Lisbonne2007.pdf
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. rm.coe.int/16802fc3a8
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5
- Conteh, J. et Meier, G. (dir.). (2014). *The multilingual turn in languages education : Opportunities and challenges*. Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* (rév.). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. (Version française originale publiée en 1997). rm.coe.int/168069d29c
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer : Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. Dans J. Cummins et N.H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education : Vol. 5. Bilingual education* (2e éd., p. 65–75). Boston : Springer. doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116
- Degache, C. (2003). Présentation. *Lidil* [numéro thématique : *Intercompréhension en langues romanes : du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues, de Galatea à Galanet*], 28, 5–21. journals.openedition.org/lidil/1553
- Doyé, P. (2005). L'intercompréhension. Étude de référence au *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007). Strasbourg : Conseil de l'Europe. rm.coe.int/l-intercomprehension/1680874595

- Escudé, P. et Janin, P. (2010). *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE international.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century : A global perspective*. Malden : Wiley-Blackwell.
- García, O. et Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. Dans A. Blackledge et A. Creese (dir.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (p. 199–216). New York : Springer.
- García, O. et Wei, L. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan.
- Hufeisen, B. et Marx, N. (dir.). (2007). *EuroComGerm — Die sieben Siebe : Germanische Sprachen lesen lernen [EuroComGerm — Les sept tamis : langues germaniques apprendre à lire]*. Aachen, Allemagne : Shaker Verlag.
- Intercompréhension. (1998). *Le petit Larousse illustré*. Paris : Librairie Larousse.
- Intercompréhension. (2001). *Le nouveau petit Robert : Dictionnaire de la langue française*. Paris : Librairie Le Robert.
- Jamet, M.-C. (2010). L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ? *Publiforum* [numéro thématique : *Autour de la définition*], 11. publiforum.farum.it/ezine_articles.php?art_id=144
- Klein, S. (2004). *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule [Multilingualism lessons in school]*. Aachen, Allemagne : Shaker Verlag.
- Klein, H.G. et Reissner, C. (2002). *EuroComRom — Die historischen Grundlagen der romanischen Interkomprehension [The historical foundations of Romance inter-comprehension]*. Aachen, Allemagne : Shaker Verlag.
- Klein, H.G. et Stegmann, T.D. (dir.). (2000). *EuroComRom — Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können [EuroComRom — Les sept tamis : lire immédiatement les langues romanes]*. Aachen, Allemagne : Shaker Verlag.
- May, S. (dir.). (2014). *The multilingual turn : Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. New York : Routledge.
- Mazak, C.M. (2017). Introduction : Theorizing translanguaging practices in higher education. Dans C.M. Mazak et K.S. Carroll (dir.), *Translanguaging in higher education : Beyond monolingual ideologies* (p. 1–10). Bristol, UK : Multilingual Matters.
- Meissner, F.-J. (2004). EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik : Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie [EuroCompréhension et didactique du multilinguisme : deux concepts complémentaires et leur terminologie]. Dans D. Rutke et P.J. Weber (dir.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik : Multimediale Perspektiven für Europa [Le multilinguisme et ses didactiques : perspectives multimédias pour l'Europe]* (p. 97–116). St. Augustin, Allemagne : Asgard-Verlag Dr. Werner Hippe.

- Meissner, F.-J. (2016). Interkomprehension [Intercompréhension]. Dans K.R. Bausch, H.-J. Krumm, E. Burwitz-Melzer et G. Mehlhorn (dir.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* [Manuel d'enseignement des langues étrangères] (p. 234–241). Stuttgart : Uni-Taschenbücher (UTB).
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H.G. et Stegmann, T.D. (2004). *EuroComRom — Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension. Aachen, Allemagne : Shaker Verlag. www.crea-tice.org/esprit/formation/f201/rubriques/MEISSNER_&_al.%282003%29,%20EuroComRom_les_7_tamis.pdf
- Ollivier, C. et Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Vienne, Autriche : Praesens.
- Reissner, C. (2015). La recherche en plurilinguisme. Dans C. Polzin-Haumann et W. Schweickard (dir.), *Manuel de linguistique française* (p. 659–680). New York : De Gruyter.
- Schmitt-Jensen, J. (1997). L'expérience danoise et les langues romanes. *Le Français dans le Monde : Recherches et applications* [numéro thématique : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*], janvier, 95–108.
- Tafel, K., Durić, R., Lemmen, R., Olshevska, A. et Przyborowska-Stolz, A. (2009). *Slavische Interkomprehension : Eine Einführung* [Intercompréhension slavique : une introduction]. Tübingen : Günter Narr Verlag.
- Williams, C. (1996). Secondary education : Teaching in the bilingual situation. In C. Williams, G. Lewis et C. Baker (dir.), *The language policy : Taking stock : Interpreting and appraising Gwynedd's language policy in education* (p. 193–211). Llangefni, UK : Canolfan Astudiaethau Iaith (CAI) Language Studies Centre.

Translanguaging and plurilingual texts as a resource in superdiverse classrooms

Lena Schwarzl and Eva Vetter

lena.schwarzl@univie.ac.at

UNIVERSITY OF VIENNA

Abstract

This contribution draws on the preliminary results of a project that uses translanguaging and plurilingual texts during an intervention (of six months) in one primary and one lower secondary school class in Vienna. Although Viennese pupils' linguistic repertoires are highly diverse, pupils usually barely get a chance to use their respective repertoires at school, because of a focus on highly prestigious languages, such as German or English. We assumed that pupils would positively experience the use of their plurilingual competences to gain self-efficacy. Moreover, we expected that group dynamics would improve due to the use of translanguaging. Results of the ethnographic observations and interviews we conducted with one teacher at each school at the end of the intervention are discussed in this article. They support the conclusion that school classes that are linguistically diverse benefit from intervention at the socio-emotional level. However, it is crucial that teachers pay particular attention to the integration of less dominant languages.

Key words: translanguaging pedagogy, plurilingual texts, linguistic superdiversity, self-efficacy, dominant languages

Résumé

Cet article traite des résultats préliminaires d'un projet dans lequel des pratiques translinguagiques et des textes plurilingues ont été utilisés lors d'une intervention dans deux classes (en primaire et dans le secondaire) à Vienne. Bien que le répertoire linguistique des élèves soit extrêmement diversifié, ceux-ci ne l'utilisent que rarement à l'école en raison de la prédominance de l'allemand ou de l'anglais. Nous considérons que les élèves gagneraient en efficacité personnelle en utilisant leur répertoire linguistique. De plus, les pratiques translinguagiques semblent avoir un impact positif sur l'ambiance de classe. Cette contribution montre les premiers résultats des observations ethnographiques et des entretiens menés avec une enseignante de chacune des deux classes à la fin de la période d'intervention. Ces résultats permettent d'affirmer que les classes ayant une diversité linguistique profitent de l'intervention au niveau socio-émotionnel. Toutefois, il est indispensable que les enseignants intègrent bien les langues moins dominantes.

Mots-clés : pédagogie translinguistique, texte plurilingue, superdiversité linguistique, efficacité personnelle, langues dominantes

Introduction

The present contribution draws on a larger project (Schwarzl, forthcoming) that originated from a cooperation between the University of Vienna, a primary (4th grade), and a lower secondary (5th grade) school class in Vienna. The overall aim of this project is to better understand the interplay between translanguaging in the classroom and the self-efficacy of pupils. In the present paper, we focus on some aspects of this interaction.

From September 2017 to February 2018, an intervention was carried out, during which pedagogical translanguaging (Cenoz, 2017), to be discussed in more detail in the next section, was integrated into several lessons of the two participating classes in order to enable pupils to use their linguistic repertoires during classes. The two school classes studied in the project were selected randomly, knowing that many pupils in Viennese primary and lower secondary schools use languages other than German (the language of schooling) in their family surroundings. Altogether 45 pupils aged 9–12 participated in the project. In the primary school, pedagogical translanguaging was used in the following subjects: German, Mathematics, Music, and Science (*Sachunterricht*). In the lower secondary school, it was used in German, Music, Sociology (*soziales Lernen*), and Geography lessons. Following an ethnographic approach, we regularly observed not only the listed subjects but also other subjects, breaks, and excursions. We decided to also observe lessons in which translanguaging was not used in order to discover whether the pupils might also use spontaneous translanguaging.

Before the intervention began, a meeting with the collaborating teachers (one teacher in the primary and five teachers in the lower secondary school) was organized. In this meeting, the concept of translanguaging was explained with respect to concrete examples from classroom instruction, focusing on the use of plurilingual texts and on texts in different languages (see next section for more details). Mostly, we provided the teachers with the magazine *Trio*, which was developed by the Austrian Ministry of Education (Austria, Bundesministerium ... , n.d., “Schule mehrsprachig”). *Trio* mainly consists of texts in German, Bosnian, Croatian, Serbian, and Turkish. Some of the magazine’s issues also include texts in additional languages. Moreover, we had looked for several plurilingual books and books in different languages in a Viennese public library¹ with a large selection of plurilingual books. The plurilingual texts

¹ buechereien.wien.gv.at/B%C3%BChereien-Wien/Standorte-%C3%96ffnungszeiten/Zweigstellen/Kinderb%C3%BCherei-der-Weltsprachen

were shown to the participating teachers during the first meeting, and it was suggested how and in which situations they could use them (for example, during partner or group activities, text-based input in different languages, oral and/or written translation-work). We asked them to regularly provide us with their monthly lesson preparations in order to allow us to prepare plurilingual texts in the topics they were planning to elaborate on with their pupils. Nevertheless, the teachers were told to feel free to use pedagogical translanguaging (Cenoz, 2017) and the plurilingual texts whenever they preferred. Furthermore, they were encouraged to create plurilingual contexts for learning (e.g., partner or group activities).

On the one hand, the intervention was intended to enable pupils to experience their linguistic repertoires as a potential resource and capacity. We assumed that this experience would influence their self-efficacy, explained further below, with respect to their linguistic repertoires. On the other hand, we expected that group dynamics would be affected by the use of translanguaging-based partner and group activities. To gather data, we used a qualitative design, consisting of ethnographic observations and interviews with one teacher at each school. In the following section, we discuss our view of translanguaging in the context of this research project.

Translanguaging and plurilingual texts as a resource in classroom education

From the theoretical perspective, the intervention is informed by a plurilingual approach to language in line with the definition given in the Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001). Hence, we assume that communicative language competence is composed of an individual's entire knowledge and experience of language. This approach foregrounds the interaction and interrelationship between languages. The concept of plurilingual competence relates to a large body of research (Coste, Moore, & Zarate, 2009) and meets with research into the plurilingual repertoire (Blommaert & Backus, 2011). Although the distinction between multilingualism (i.e., the separated co-existence of different languages) and plurilingualism (i.e., the interrelatedness of languages) is not shared by all researchers, we do believe that the theoretical conception of plurilingual competence fits particularly well with translanguaging, which foregrounds the interrelatedness of languages at the level of linguistic practice. Here, we draw on work that conceives of translanguaging as a linguistic practice that goes beyond a single language and includes all resources available within the plurilingual repertoire (García & Kleyn, 2016).

As García (2017) states, translanguaging pedagogy has five major purposes. First, translanguaging serves as a resource to assist and motivate learn-

ing, deepen meaning and understanding; second, to raise metalinguistic awareness, which is not focused on in this study; third, to strengthen bilingual identities; fourth, to contribute to better social interaction and communication and, fifth, for pupils' empowerment (p. 261).² Moreover, García and Kleyn stress that translanguaging can contribute to perceiving different languages equally with regard to their prestige (García & Kleyn, 2016), which is also of great relevance in our context. We further draw on Cenoz, Gorter, and May's (2017) descriptions of pedagogical and spontaneous translanguaging. Pedagogical translanguaging consists of the tasks set during lessons, which are planned and organized by teachers, whereas spontaneous translanguaging is defined as fluid discursive practices that naturally occur in and outside the classroom while pupils communicate with each other. Translanguaging at school potentially enables pupils to experience their plurilingual competence as a useful resource of which they can be proud. In the following section, we explain the concept of self-efficacy (Bandura, 1995, 1997), which is the second key concept informing the present work.

Self-efficacy beliefs of pupils

Our study incorporates this concept because we assume that pupils usually do not have strong feelings of self-efficacy regarding their plurilingual competences due to the fact that the languages they bring with them differ from those focused on by the Austrian school system. We have also learned that pupils who use languages other than German in their family surroundings and pupils with a migratory background suffer disproportionately often from early-school dropout (see section below on superdiversity).

In his socio-cognitive theory, Bandura describes the beliefs and convictions related to dealing with challenging or/and new tasks as self-efficacy (Bandura, 1995, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002): the stronger the conviction, the higher the self-efficacy (Bandura, 1995, Jerusalem, 2002). Moreover, self-efficacy can be perceived in two ways: as overall or general self-efficacy and as specific self-efficacy (Schwarzer & Jerusalem, 2002), focusing on specific areas, such as, in this study, self-efficacy regarding pupils' plurilingual competences. Among other things, enhanced feelings of self-efficacy lead to a high level of motivation, the successful fulfillment of ones' educational or academic career, and the development of an intrinsic interest in life-long learning (Bandura, 1997). People with high self-efficacy are described as more effective in setting and pursuing goals; moreover, they set higher goals for themselves, they are more persistent and make higher efforts in executing tasks, and they are

²It has to be mentioned that García uses "bilingual" for phenomena that we understand here as "plurilingual" according to the definition above.

more flexible and more resistant to distress in case of failure (Bandura, 1997; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Additionally, they usually do not attribute mistakes to personal failure but to external, controllable circumstances. This way of thinking permits them to recover quickly from negative experiences and to efficiently concentrate on task fulfillment (Bandura, 1997).

Bandura (1997) points out that school plays a decisive role in the development of self-efficacy. He stresses that children in cooperative classroom arrangements develop high self-efficacy more easily than children in competitive classroom arrangements. This corresponds to the idea that in the latter, social comparison is more dominant. Especially for lower-achieving children, social comparison negatively contributes to how they perceive themselves in comparison to higher-achieving children in class (Marsh, 1987).

Bandura (1997) distinguishes four sources that contribute to the development of self-efficacy:

- one's own experiences (mastery experience)
- experiences of peers (vicarious experience)
- verbal persuasion (we also included non-verbal persuasion)
- emotional arousal (p. 106)

Identifying the occurrence of these sources was one of the aims of our ethnographic observations, which introduces a new way of studying this construct in the field.

The research questions

The following research questions informed the work presented here:

1. How are translanguaging and plurilingual texts used in class?
2. How do teachers perceive the use of translanguaging and plurilingual texts in class?
3. Which factors seem to encourage or discourage the use of translanguaging and plurilingual texts in the classroom and what impact does it seem to have on the students' self-efficacy?

The superdiversity of Viennese schools — opportunity or challenge?

The proportion of pupils using different languages (often together with German) at home is very high in Vienna and these pupils' linguistic repertoires are highly diverse. Due to transmigration, this heterogeneity has increased, particularly in urban spaces (Busch, 2017). Austrian public schools usually have monolingual educational curricula and do not engage actively with this linguistic variety (Herzog-Punzenberger, 2017). It can be concluded that the monolingual habitus (Gogolin, 2008) is still evident. The following statistical overview

shows the proportion of pupils in Vienna who, in their family surroundings, either use only languages other than German or use them in addition to German (Austria, Statistik Austria, 2019):

- primary schools: 58.8% of pupils (ages 6 to 10)
- lower secondary schools (New Middle School): 74.5% of pupils (ages 10 to 14)
- lower secondary schools (General Secondary School): 40.2% of pupils (ages 10 to 14)

The pupils of the lower secondary school who participated in the project attend a so-called New Middle School NMS (*Neue Mittelschule*). The curriculum, the pedagogical concept, and the performance appraisal (*Leistungsbeurteilung*) differ between two types of lower secondary school: New Middle School and General Secondary School (AHS) (*allgemein bildende höhere Schule*). After graduating from NMS, pupils can continue their studies in an AHS, to complete their A-Level exams. This is critical because only the AHS allows pupils to continue into further educational programs after compulsory school (*Pflichtschule*) (for further information, see Austria, Bundesministerium . . . , 2018, “Die neue Mittelschule”). In Austria, Germany, and Switzerland, children are separated into different school types at the age of ten (that is, they are separated much earlier than in other countries). The underlying idea behind this separation is the goal of streaming based on pupils’ performances at school, homogenizing the pupil population at the different school types (Herzog-Punzenberger, 2012). The statistical overview indicates a clear gap between the proportion of pupils using languages other than German in their family surroundings in NMS and AHS, respectively. As indicated above, language barriers are considered a major factor in early school-dropout. Therefore, pupils who do not have high competences in German (but maybe in other languages) usually struggle to proceed into higher education. Accordingly, the rate of early school-dropout is particularly high among pupils who speak a language or languages other than German in their family environment in Vienna. In 2015/16: 12.2% of those who use languages other than German in their family surroundings did not proceed into further educational programs, compared to 4.9% of 14-year-old pupils who only use German (Austria, Statistik Austria, 2019). Furthermore, 30.2% of the pupils with a migratory background interrupted their educational program, compared to 9.7% of the pupils without a migratory background (Steiner, Pessl, & Bruneforth, 2015). However, these numbers can only serve as a point of reference, because a migratory background does not necessarily lead to different linguistic repertoires because of German speaking people migrating to Austria. Moreover, so-called second-generation pupils (that is, pupils who were born in Austria from one—or

two — foreign-born parents) have adopted German as their family language (Herzog-Punzenberg, 2017).

It is noteworthy that the Austrian school system usually focuses on highly prestigious languages such as German, English, French, Italian, or Spanish. For the most part, supplementary language courses in schools concentrate on fostering the national language and language of education, German, or only the high-prestige languages mentioned above (Plutzer, 2009). Significantly, the languages in the pupils' linguistic repertoires rarely correspond to the languages in focus. Most pupils know languages such as Bosnian/Croatian/Serbian, Turkish, Albanian, Polish, or Romanian instead. When pupils start to attend primary school, their broad plurilingual competences begin to dwindle and continue to do so over their school career, because they barely get the chance to use them at school (Blommaert, Collins, & Slembrouck, 2005). Nonetheless, mother tongue education is offered as extra-curricular activity called *Freifach* in a few Austrian schools. In 2017/18, merely 14.5% of the plurilingual pupils in Austria participated in mother tongue education. In Vienna, this rate is the highest, with 19.3%.³

In our project, open spaces for pupils' linguistic resources were created in regular classroom education. By encouraging translanguaging, all the different languages could be used, without the necessity of having a teacher who knows all those languages, which would not have been possible due to the high linguistic diversity in Vienna. We took a closer look at the linguistic repertoires of the pupils involved in this project. At the beginning of the school year (September) and the end of the winter term (February), we asked them to indicate in a questionnaire which languages they could speak, write, listen to, and/or read. Figures 1 and 2 summarize the results. The questionnaire was developed for a larger study. In this article, it is referenced only in order to characterize the linguistic heterogeneity of the two classes.

Figure 1 shows that most pupils indicated they knew Bosnian, Croatian, Serbian, or Turkish besides German, the national language and language of education, as well as English, which they start to learn in primary school or sometimes even in preschool. Also, we see that many languages are spoken by just one or two pupils. Figure 2, based on the data gathered in the lower secondary school, provides a similar picture. Because several pupils dropped out of school in the course of that school year, the total numbers resulting from the first survey (September) differ slightly from those of the second questionnaire (February).

³In primary schools, the percentages are 24.6% in Austria and 33.6% in Vienna. In lower secondary schools, it is 7.4% in Austria and 10.6% in Vienna (Austria, Bundesministerium ... 2018, "Schule mehrsprachig").

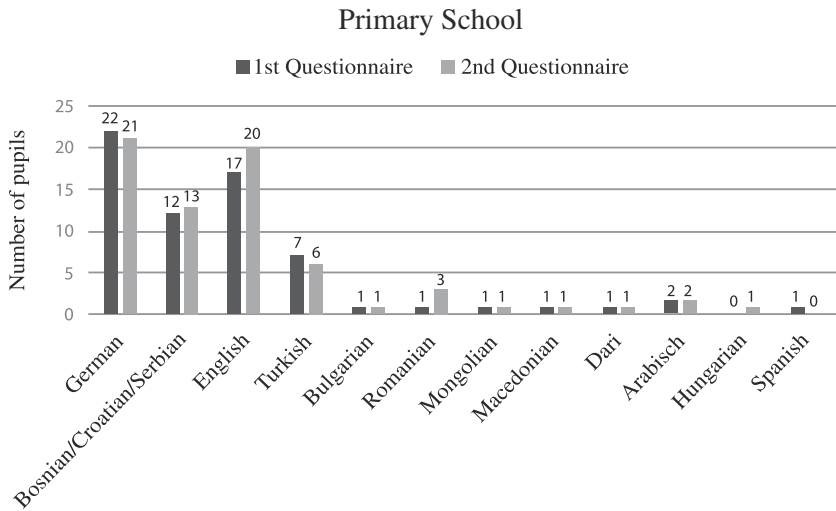


Figure 1
Languages the primary school pupils know (Schwarzl, forthcoming)

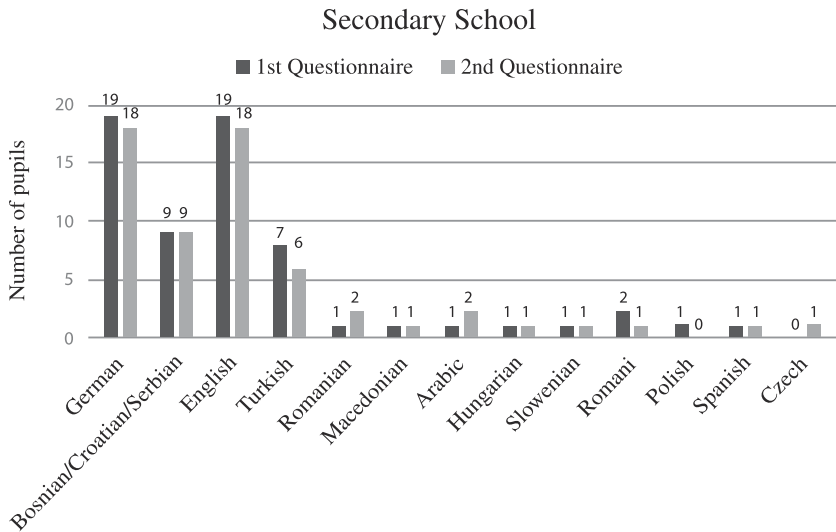


Figure 2
Languages the lower secondary school pupils know (Schwarzl, forthcoming)

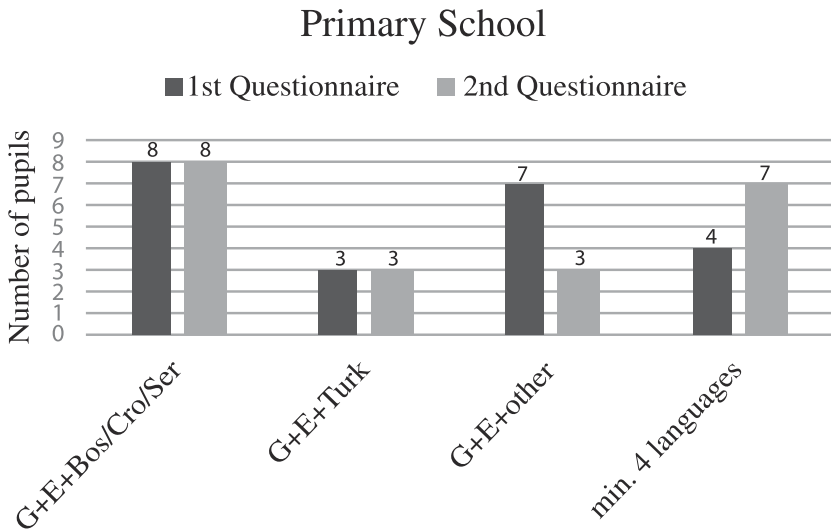


Figure 3

Linguistic repertoires of the primary school pupils (Schwarzl, forthcoming)

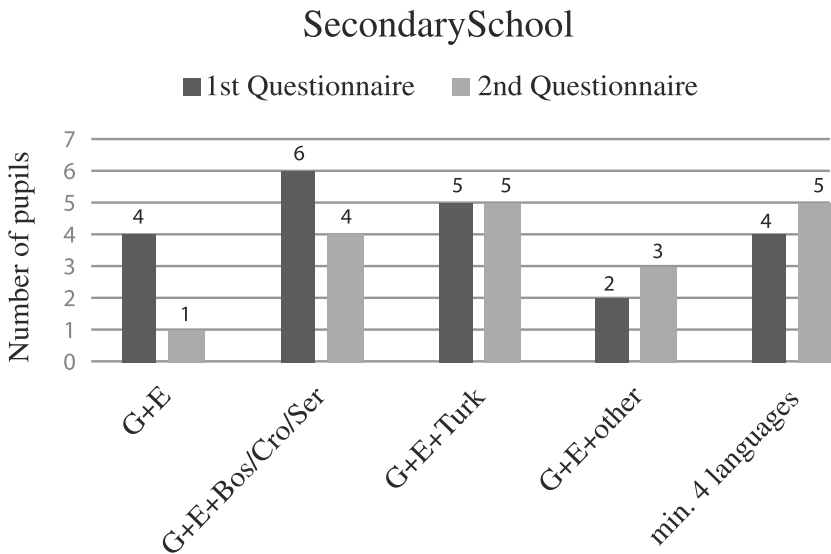


Figure 4

Linguistic repertoires of the secondary school pupils (Schwarzl, forthcoming)

In the next section, we look at the linguistic repertoires shared by the pupils of the two classes. As we can see in Figures 3 and 4, pupils in both classes most frequently indicated that they knew German and English, as well as Bosnian, Croatian, or Serbian. The combination of German, English, and Turkish is also frequent. A small number of pupils indicated knowing German, English, and a language other than Bosnian, Croatian, Serbian, or Turkish. Moreover, a remarkably high number of pupils knew a minimum of four languages. Looking closer into this category, we found that, except for one pupil in the lower secondary school, all the pupils who know four languages indicated German, English, Bosnian, Croatian, Serbian, and/or Turkish, and/or one of the rare languages (i.e., languages that only one or two pupils have in their repertoire; see Figures 1 and 2). Notably, in the second survey, more pupils than in the first survey indicated that they knew languages other than German, English, or Turkish, or that they knew English. In the course of the ethnographic observation, we found evidence that, at the beginning of the project, many pupils did not know the names for some languages they were using (e.g., Hungarian and Romanian); this is why we notice a slight upward trend in the cases of Arabic and Romanian in Figure 2 and the cases of Bosnian, English, Romanian, and Hungarian in Figure 1. For example, a boy who had come to Austria from Afghanistan in 2016 first indicated that his mother tongue was Farsi. We offered him texts in Farsi for reading, but also in Persian, Arabic, and Dari, which led him to discover that his mother tongue is actually Dari and not Farsi. It seems that the focus on languages during the project also raised the pupils' awareness of different languages.

The research design

During the intervention of six months, we regularly conducted ethnographic observations of classroom education and breaks (from two to four times a week for at least three hours). We recorded our experiences in the form of field notes, which were subsequently analyzed by developing deductive and inductive categories, and then compacted into a thick description (Geertz, 2006). This method aims at obtaining a very rich and detailed description of the field, structured along the themes identified within the process of applying and developing categories (Geertz, 2006). The interviews were conducted with one teacher of each school class, transcribed with Exmaralda using the HIAT convention (Ehlich & Redder, 1994; see Appendix) and analyzed using Content Analysis (Mayring, 2015). As stated in the previous section, the study reported here is part of a larger research project, in which the two interviews were first analyzed with a content analytical approach. During content analysis, we became aware of interesting linguistic features, which led us to analyze them a second time using Critical Discourse Analysis. However, this stage of analysis

has not been completed at the time of writing, and we therefore focus on the outcomes of the Content Analysis here, but show passages of the interviews already transcribed in greater linguistic detail. For the interviews, we asked the teachers who used pedagogical translanguaging and the plurilingual texts most frequently in class. In Austrian primary schools, one teacher constantly stays with one class and carries out all the lessons; consequently, in the primary school we interviewed this teacher. Since, in lower secondary schools, each subject is usually taught by a different teacher, which means that classes have different teachers for each subject, we selected the music teacher, who was the only teacher beside the sociology teacher to integrate pupils' family languages intensively.

Analysis of the field notes

First, we want to briefly describe the two schools' overall approach to language, which was documented through the process of ethnographic research. In the cooperating primary school, colorful posters in various languages draw attention as one enters the school building, and it is noticeable that these languages are often linked to specific nations and cultures. The school offers integrative mother tongue education in Bosnian, Croatian, Serbian, and Turkish, which means that a mother tongue teacher for those languages gives some lessons together with another teacher in order to integrate those languages into regular lessons. During the observations, they were perceived as assistant teachers, helping pupils with various tasks but mostly using German. In the cooperating lower secondary school, pupils' linguistic diversity is not made explicitly visible, and there seems to be no focus on languages. A critical incident in the New Middle School during a break revealed that the school might even have a restrictive language policy. As we were sitting in front of the teachers' room, waiting for one of the collaborating teachers, one pupil spoke to another in a language other than German (we could not make out which language it was). As the speaking pupil saw us, he hesitated and justified his language usage to us by claiming that he was not using German only because the other pupil could not fully understand it. Neither on the school website nor in the linguistic landscape of the school did we find visible evidence for a restrictive language policy. In contradiction to her extensive use of pupils' family languages during her lessons, the music teacher in her interview also explained that, in her mind, languages other than the language of schooling (i.e., children's mother tongues) should be spoken exclusively in their family surroundings. Restrictive school policies that demand the use of German during breaks have indeed been proposed by some political stakeholders in Austria (Herzog-Punzenberger, 2012).

In both classes, teachers for the most part organized their plurilingual

lessons by using the plurilingual texts or texts in different languages we had provided. We show that children who know the languages more frequently used in those texts (Bosnian, Croatian, Serbian, and Turkish) were also given more opportunities to participate in lessons based on translanguaging. As pointed out with respect to the linguistic diversity of Viennese pupils, most pupils know Bosnian, Croatian, Serbian, or Turkish, but the linguistic diversity in the participating classes was very high: indeed, there were also pupils who knew other languages (i.e., languages that were not equally focused on by the teachers during the intervention). In fact, we based our project on translanguaging precisely because translanguaging pedagogy is the best framework for engaging with the linguistic diversity of Viennese pupils and creating open spaces for their linguistic resources. Although we worked intensively with the participating teachers, they did not fully adopt the translanguaging stance. Nevertheless, there were a few situations in which teachers created those open spaces for all the linguistic resources in class.

In a mathematics class in primary school, for example, pupils were practicing calculations in their workbooks when the teacher asked them to try to formulate sentences which answered text-based calculations in any language(s) they wanted. In this lesson, thus, everyone was given the opportunity to participate, but on the whole they focused on text-based input in some of the pupils' family languages, rarely creating open spaces for other languages. In other situations, pedagogical translanguaging was repeatedly used when there were children in class who were new learners of German. Teachers then used translanguaging strategically to help those children to make sense of the content by means of asking another child, who shared the same family language, for help. Clearly, this method is only possible if there are at least two pupils in class with a common family language. During another mathematics class in the primary school, the teacher asked a girl from Serbia, who had come to Austria a few months ago and had low competences in German, to sit next to a boy who obviously had high competences in Serbian and German. The teacher asked the boy to explain to her how the calculations work in Serbian, and he did so. Moreover, the teacher asked her to give her results in Serbian in front of the class and asked the boy to verify if they were correct. However, the teacher did not repeat what the numbers are called in German, which would probably have been useful for the girl. In biology lessons, spontaneous translanguaging for meaning-making purposes was frequently used by groups of pupils who shared the same family language(s). We noticed that pupils often struggled with biological jargon and used spontaneous translanguaging in these situations to make sense of the content. The biology teacher refused to use translanguaging and the plurilingual texts in his lessons, and he was not aware that pupils were using their family languages when they chatted with

each other during lessons, especially when they could not understand jargon. In the course of the intervention, it became clear that pupils seemed to enjoy lessons (music and sociology) in which pedagogical translanguaging was used more than monolingual ones. This was evident when pupils participated more actively during lessons or when they communicated to the teacher that they did not want to end a plurilingual activity, such as singing a song or reading a text in languages other than German. Sometimes, pupils also discussed similar meanings of words in different languages and seemed motivated to translate words or even passages from one language into another.

From the very beginning of our observations in the primary school, we noticed that there were some pupils who acted cautiously when it came to using their family languages in front of the class. Mostly, pupils with seemingly high competences in their family language(s) acted more confidently in lessons in which planned translanguaging was used. Those confident pupils, who gained mastery experience, sometimes also indirectly encouraged other pupils to use their linguistic repertoires, simply because they had dared to use it before. Those situations were classified by us as vicarious experiences which could positively influence pupils' self-efficacy beliefs. In other classroom situations, we observed that some pupils talked about their emotional upheaval, describing feelings of anxiety and insecurity, because they perceived their linguistic repertoires as being too small in comparison to other pupils' repertoires. There were many situations in which pupils seemed annoyed and told the teacher they felt uncomfortable due to knowing, for example, only German, English, and Polish rather than two additional languages. Although teachers tried to use verbal persuasion, by telling them to be proud of the linguistic resources they had, similar situations were observed throughout the intervention. Often, pupils and/or teachers also applauded when pupils used their family languages in front of the class; this was classified as non-verbal persuasion.

At the beginning of the intervention, the sociology teacher in the lower secondary school decided to do language portraits with the children in order to make their linguistic repertoires visible in class. In applied linguistics, language portraits are often used in research that focusses on language biographies and plurilingualism in school contexts (Busch, 2006; Krumm, 2001; Schwarzl, Vetter, & Janik, 2019). Using language portraits, people are asked to design, for example, a body silhouette while thinking about their linguistic repertoires (Krumm, 2010). In the lesson we observed, the teacher also told the pupils that they were free to present their portrait in front of the class when everyone had finished painting. It was striking that, again, there were a few pupils who acted very confidently about their linguistic resources, indicating that they knew a dominant language and/or that they had repertoires consisting of at least four languages. We are not in a position to assess whether their linguistic compe-

tences were, in fact, higher than those of other pupils. However, we could deduce that their self-efficacy beliefs with respect to their repertoires were probably higher than those of pupils acting less confidently. Herzog-Punzenberger (2012) emphasizes that some languages in Austria suffer from very low prestige, which is why pupils often describe experiencing feelings of embarrassment when using those languages at school. On the one hand, using activities like this might allow pupils to gain mastery or vicarious experience; on the other hand, social comparison could probably also lead to lower self-efficacy beliefs for some children. In conclusion, we identified a strong dichotomy in our research, because pupils could not benefit equally from the intervention due to the existence of dominant languages in class and the teachers' focus on those languages.

Analysis of the interviews

In the collaborating New Middle School, we approached the music teacher for an interview, because she was the only teacher who intensively used pupils' linguistic resources during lessons. According to García, translanguaging pedagogies are still regarded with skepticism because the ideology underlying the separation of languages remains an issue (García, 2017).

We conducted a considerable number of ethnographic observations (altogether 76 hours) in the German, biology, and geography teachers' classes as well and also talked to them during breaks. We realized that managing discipline in class was difficult for them. Students were very noisy and agitated, and they did not calm down and listen to what teachers said to them. When we asked the teachers why they did not want to integrate pupils' linguistic resources into their lessons, they responded that it would be impossible to do so due to the pupils' behavior. Nevertheless, spontaneous translanguaging was observed regularly. The teachers stressed that using languages other than German in class would lead to a loss of control, because they would not understand everything pupils would be saying. We tried to support and encourage them, even conducting a plurilingual lesson by ourselves which was observed by the teachers. Conducting a plurilingual lesson by ourselves was not part of the initial plan. However, when we learned that some of the teachers would not conduct plurilingual lessons, we tried to support them by directly showing them how such lessons could work. Nonetheless, the lessons of the music teacher (sometimes, she also held the music lessons together with the sociology teacher) and the sociology lessons of the sociology teacher remained the only exception, and discipline was also better in their lessons. The pupils were very active, and they managed to control them by letting them stand up at the beginning of each lesson and doing some relaxing tasks with them. Moreover, they acted more calmly with the children than other teachers we observed. The

children genuinely seemed to enjoy singing, and the guitar playing of the music teacher further contributed to the more relaxed atmosphere. Interestingly, at the beginning of the interview she seemed to be surprised that pupils really enjoyed her plurilingual lessons, as indicated in the quote below. In fact, during the ethnographic observations we also noticed pupils' motivation to participate in the lessons and the joy they expressed at being able to use their linguistic repertoires in class.

Also dass es derartig gut funktioniert, das hatt ich auch nicht erwartet. Das i:rgendwas rauskommt, joo —, hab ich gehofft, •• aber dass es derartig gut funktioniert hab ich nicht geglaubt.

[So, that it would work so well, I did not expect that. That s:omething welcome would come of it, yaa —, I hoped so, •• but I did not believe that it would work so well.]

In the following excerpt from the interview, she talks about her past experiences with using pupils' family languages in classroom interaction and explains how negative those had been.

Des ist nicht selbstverständlich, dass die Schüle:r •• ahh mit so aner Begeisterung mitmachen. •• Des kommt nicht so oft vor. . . manchmal sagen sie wäähh . . . Ode:r, "Wir können das nicht", oder, so irgendwas. ((ea)) So ähnliche Sachen hob ich früher auch schon gemacht, das hat manchmal • überhaupt ned funktioniert. . . Weil sies abgelehnt haben. ••• [(lauter)) Ünd weil sies zum Teil auch gar nicht] • zusammengebracht haben.

[It must not be taken for granted that pupils •• uhm participate with such enthusiasm •• It does not occur so often. . . sometimes they say wäähh. . . O:r, "We cannot do that", or, something like that. ((ea)) Some time ago I tried similar stuff, sometimes this did • not work at all. . . Because they refused it. ••• [(louder)) And because some of them even] • did not manage to do it.]

We asked her if she had noticed any differences regarding the degree of the children's participation during plurilingual lessons. In the quote below, she briefly mentions that pupils with (a) mother tongue(s) not shared by other pupils struggle in plurilingual lessons. She did not elaborate her comment, but, as we described in the previous section, ethnographic observations also indicated that it is difficult for teachers to accommodate the high linguistic diversity.

••• schwer getan haben sich vor allem die Kinder, die mit ihrer Muttersprache mehr oder weniger alleine sind. •• So dass es keine • Gruppe gegeben hat.

[••• especially those children struggled w:ho are more or less alone with their mother tongue. •• So that there was • no group.]

In the previous section, we also emphasized the observation that perhaps not all pupils were able to benefit from the intervention — something that the primary school teacher seemed not to have noticed. In the following excerpt from the interview, but also during other conversations with the primary school teacher, we noticed that the appreciation of languages plays a decisive role for the teacher.

Ich glaub, die Kind:er, ähm fühlen sich vielmehr wertgeschätzt, wenn man ihre eigenen Muttersprachen immer wieder einbaut, und sie sind richtig stolz bei/in gewissen Unterrichtsfächern dann auch auf der eigenen Sprache was erklären zu können, oder auch nur zusammenzufassen, oder den anderen zu erzählen oder, ja, ...

[I think the child:ren uhm feel much more appreciated if their own mother tongues are used from time to time in class, and they are really proud in/during certain lessons when they can explain something in their own language, or even just summarize something, or tell someone, or, ya, ...]

Due to the high diversity in Viennese classrooms, there are often children who have no other children to talk to in their home language(s). In the previous comment of the lower secondary school teacher, we saw that she did, in fact, notice that those pupils are disadvantaged.

Furthermore, the primary school teacher mentioned that using translanguaging pedagogy helped the pupils to appreciate languages as important resources, neglecting the fact that pupils in her class sometimes acted differently. We could observe that pupils regarded languages that were not actively integrated into the lessons by the teacher as languages with very low prestige. Significantly, those languages were the ones that only one or two pupil(s) knew. Unfortunately, fewer (or no) texts were available in these languages. Thus, again, the pupils benefited from the intervention to varying degrees, depending on their linguistic repertoires.

ich glaub das ist •• ((aa)) was gñz gänz Wichtiges, dass die Kinder irgendwie sich selbst akzeptieren [((schneller)) und die anderen auch akzeptieren.] •• Ähm ••• [((leiser)) das funktioniert auch gut über die Sprachen.] Weil sie lernen, dass jede Sprache wertvoll ist, egal welche Sprache es ist. ... Es gibt auch viele Kinder, die sich die *Trios* dann mit nach Hause nehmen und zu Hause nochmal mit den Geschwistern od:er/oder Eltern durchlesen und das ist, allein dass die Eltern auch sehen, dass man, •• weiß nicht, das wertschätzt ist glaub ich auch sehr wichtig. Und trötzdem, es hat sich auch viel für die Klassengemeinschaft beigetragen und auch für ja ••• die Selbstakzeptanz/Selbstakzeptanz der Kinder, glaub ich, hats auch sehr viel gebracht.

[I think this is •• ((aa)) something very very important that the children somehow accept themselves [((faster)) and also accept the others.] •• Uhm ••• [((more quietly)) this also works well using languages.] Because they learn

that every language is valuable, no matter which language it is. ... There are also many children who then take the *Trios* home and read them again with their siblings o:r/or with their parents and that is, if only that the parents also see that we, •• I don't know, appreciate that is I think also very important. And still, it has also positively contributed much to the class community and also for ya ••• the children accept/accepting themselves, I think, it has also contributed a lot.

These brief insights from the interviews revealed how some of our observations are perceived by the two teachers. The appreciation of children's linguistic resources in the primary school is very much reflected in the interview with the primary school teacher; nevertheless, she does not acknowledge the fact that not all pupils could equally benefit from the intervention. Moreover, the music teacher's explanation of how surprised she was by the children's positive reaction to translanguaging pedagogies highlights her own skepticism towards translanguaging pedagogies, which is likely due to the ideologies underlying the separation of languages (García, 2017). At the same time, she noticed the previously discussed dichotomy between positive and negative effects of the intervention, although without elaborating on her comment in detail.

Conclusion

Both teachers and the school's pedagogical commitment to plurilingualism play a decisive role in successfully creating situations in which pupils can use their plurilingual competences. Rosiers (2017) also reports the decisive role of the teacher in creating spaces for translanguaging in two linguistically diverse school classes in Ghent and Brussels, Belgium, and finds that translanguaging practices used in the classroom mirror schools' language policies. However, the high linguistic diversity of children in Viennese primary and lower secondary schools presents a challenge for implementing translanguaging pedagogies that have benefited pupils in less diverse contexts (i.e., contexts in which mostly two languages, English and Spanish, co-occur; Lasagabaster & García, 2014). A small number of studies concentrate on the implementation of translanguaging pedagogies with linguistically more heterogeneous student populations. For example, Woodley and Brown (2016) describe how Andrew Brown, a teacher in Queens, New York, implemented translanguaging pedagogy in his highly linguistically diverse fifth grade classroom (twenty-seven pupils and eight different mother tongues), after he had participated in CUNY-NYSIEB (City University of New York–New York State Initiative on Emergent Bilinguals)⁴ seminars on translanguaging. Woodley and Brown elaborate on various positive aspects of translanguaging pedagogy, such as building confidence and positive attitudes towards family languages and diversity, literacy

⁴ www.cuny-nysieb.org

in pupils' family languages, deeper understanding of content, and increased interest for different languages and cultures. Possible negative aspects for a small number of pupils (that is, for those who know languages no other pupil in class knows) are not mentioned in the cited article. Our research, on the one hand, also found that translanguaging pedagogy had beneficial effects on pupils' self-efficacy beliefs, motivation, group dynamic, and their awareness of different languages. On the other hand, we also found negative consequences of the intervention for pupils who have unique or less valued linguistic resources (that is, those languages that are quantitatively not well represented in class and for which only a few or no texts are available for teaching). This finding contributes to the research literature on translanguaging in that it shows how translanguaging pedagogy can be both beneficial and harmful, depending on the extent to which plurilingual competences are shared and valued.

References

- Austria. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, und Forschung [Federal Ministry of Education]. (2018, 6 Apr.). Die neue Mittelschule. bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html
- Austria, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, und Forschung [Federal Ministry of Education]. (n.d.). Schule mehrsprachig [Multilingual school]. www.schule-mehrsprachig.at
- Austria. Statistik Austria. (2019, 22 Aug.). Schulbesuch [School attendance]. www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2011) Repertoires revisited: Knowing language in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, Paper 67. www.academia.edu/6365319/WP67_Blommaert_and_Backus_2011_Repertoires_revisited_Knowing_language_in_superdiversity
- Blommaert, J., Collins, J., & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25, 197—216.
- Busch, B. (2006). Language biographies: Approaches to multilingualism in education and linguistic research. In B. Busch, A. Jardine, & A. Tjoutuku (Eds.), *Language biographies for multilingual learning* (pp. 5–18). Cape Town: PRAESA.
- Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit*. Vienna: Facultas.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16, 193–198.

- Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.). (2017). *Encyclopedia of language and education: Language awareness and multilingualism* (3rd ed.). Berlin: Springer.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. (Original French version published 1997). rm.coe.int/168069d29b
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit. www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages
- Ehlich, K., & Redder, A. (1994). *Gesprochene Sprache: Transkripte und Tondokumente*. Berlin: De Gruyter.
- García, O. (2017) Translanguaging in schools: Subiendo y Bajando, Bajando y Subiendo as Afterword. *Journal of Language, Identity & Education*, 16, 256–263.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Geertz, C. (2006). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original work published 1983)
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale "Habitus" der multilingualen Schule [The monolingual "Habitus" of the multilingual school]* (2nd ed., unrevised). Münster, Germany: Waxmann Verlag.
- Herzog-Punzenberger, B. (2012). *Migration und Mehrsprachigkeit: Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Vienna: AK Wien.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft: Intergenerationale Mobilität der angeworbenen Arbeitskräfte in Österreich*. Wiesbaden, Germany: Springer.
- Jerusalem, M. (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim, Germany: Beltz.
- Krumm, H. (2001). *Kinder und ihre Sprachen—lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Vienna: Eviva.
- Krumm, H. (2010). Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten. *AkDaF Rundbrief*, 61, 16–24. [AkDaF = Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache]. www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf
- Lasagabaster, D., García, O. (2014). Translanguaging: Towards a dynamic model of bilingualism at school. *Culture and Education*, 26, 557–572.
- Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Germany: Beltz.

- Plutzer, V., & Kerschhofer-Puhalo, N. (dir.). (2009). *Nachhaltige Sprachförderung — Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft: Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Rosiers, K. (2017). Unravelling translanguaging: The potential of translanguaging as a scaffold among teachers and pupils in superdiverse classrooms in Flemish education. In B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & A. Wedin (Eds.), *New perspectives on translanguaging and education* (pp. 149–169). Bristol: Multilingual Matters.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* [Supplement: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Self-efficacy and motivational processes in educational institutions)], 44, 28–53.
- Schwarzl, L. (forthcoming). *Mehrsprachigkeit — von der Herausforderung zur Ressource: Mehrsprachige Materialien und Translanguaging im Klassenzimmer* (Unpublished doctoral dissertation). University of Vienna.
- Schwarzl, L., Vetter, E. & Janik, M. (2019): Schools as linguistic space: Multilingual realities at schools in Vienna and Brno. In A. Kostoulas (Ed.), *Challenging boundaries in language education*. New York: Springer.
- Woodley, H., & Brown, A. (2016). Balancing windows and mirrors: Translanguaging in a linguistically diverse classroom. In O. García & T. Kleyn (Eds.), *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments* (pp. 83–99). New York: Routledge. www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/PlurCur-EN-final.pdf

Appendix: Transcription key

—	insertion	-	diacritic steady
•	very short pause	((ea))	<i>einatmen</i> ('inhale')
••	pause < 0.5 sec	((aa))	<i>ausatmen</i> ('exhale')
•••	pause < 1 sec	/	no pause between words
:	dilating sound		

Bridging teaching, learning, and assessment processes through a reflective method: Implications for plurilingual learning environments

Barbara Spinelli
bs2165@columbia.edu
COLUMBIA UNIVERSITY

Abstract

The challenges of global education highlight the need for students to meaningfully engage with their life experiences, deepen their reflection on their practices and feelings, and learn from them. What challenges may the implementation of such reflective approaches in a plurilingual and pluricultural learning environment entail? This article has a three-fold aim: first, it explores benefits that reflective and participatory methods have brought to plurilingual learners in different learning settings; second it describes the implementation of a three-mode reflective framework in a university blended course aimed at developing plurilingual competences, strategies, and literacies; and third, it argues how such reflective methods may contribute to promoting an integrated and transformative learning experience for a diverse linguistic and cultural learning community.

Key words: reflective approach, plurilingualism, plurilingual/pluricultural learning

Résumé

Les défis de l'éducation à la citoyenneté mondiale mettent en évidence la nécessité pour les étudiants de s'impliquer de manière significative dans leurs expériences de vie, d'approfondir leur réflexion sur leurs pratiques et leurs sentiments, et d'en tirer des enseignements. Quels défis la mise en oeuvre de telles approches réflexives dans un environnement d'apprentissage plurilingue et pluriculturel peut-elle comporter ? L'objectif de cet article est triple : d'abord, on y explorera les avantages que des méthodes réflexives et participatives ont apportés aux apprenants plurilingues dans différents contextes d'apprentissage ; deuxièmement, on y décrira la mise en oeuvre d'un cadre de réflexion à trois modes dans un cours universitaire hybride visant à développer les compétences, stratégies et littératies plurilingues ; et troisièmement, on y expliquera comment de telles méthodes de réflexion peuvent contribuer à promouvoir une expérience d'apprentissage intégrée et transformatrice pour une communauté d'apprentissage linguistique et culturelle diversifiée.

*Mots-clés : approche réflexive, plurilinguisme, apprentissage plurilingue/
pluriculturel*

Introduction

The increasingly globalized and multilingual world has brought about new challenges for language education and language teaching and learning. Global challenges necessitate the capacity to deal with a wide range of textual genres, multiple linguistic and semiotic resources, and a variety of different communicative channels. In language teaching and learning, this capacity is no longer limited to the traditional notion of 'communicative competence', which implies the development of linguistic and pragmatic knowledge and skills (Leung, 2014). Scholars in applied linguistics talk about *pedagogy multiliteracies* (Cope & Kalantzis, 2008, 2009; New London Group, 1996, 2000), *multilingual literacies* (Martin-Jones & Jones, 2000), *pluriliteracies practices* (García & Flores, 2013; García, Bartlett, and Kleifgen, 2007) emphasizing the need to develop multiple ways to combine different communicative codes, semiotic resources, and plural literacies, including interpretative and critical literacies. In the wider field of education, these principles are mirrored in the core values of the 'holistic approach' to learning (Miller, 2000; Nakagava, 2000; Forbes, 2003; Shriner, Banev, & Oxley, 2005). These values focus on the idea that learning should:

- connect the person to the world and, therefore, should start from his or her life experiences, feelings, ideas
- recognize learners' inquisitive minds and promote critical thinking and creative skills
- embrace diversity and focus on egalitarian and democratic relationships

In plurilingual instructional settings, these principles are of extreme importance at two different levels:

- at the micro-level, since an individual's previous existential knowledge and practices underpin any further progress in learning and identity construction
- at the macro-level, because, in a collaborative learning community, learners may be able to promote co-learning by sharing their plurilingual/pluricultural resources and developing linguistic diversity awareness.

Possible implementations of such values in plurilingual teaching/learning contexts call for reflective practices whose outcomes may include reflection on: the plurality of learners' linguistic and cultural repertoires; the process of

learning and identity construction, and the emotions and feelings associated with this process.

The purpose of this article is to examine the role that such reflective activities play in linking teaching, learning, and assessment processes in multilingual classrooms. The article is divided in three sections. The first section reviews research on the impact that a reflective and participatory method has on both learning and assessment, with a focus on how learners may benefit as subjects of these processes. The second section describes the implementation of this method in an Intensive Elementary Italian course offered by a US university, where a pluralistic pedagogy has been adopted.¹ Finally, learners' reflective outcomes are discussed with reference to a three-mode reflective framework (Hatton & Smith, 1995; Hegarty, 2011) in order to show how a reflective approach may holistically intertwine all the processes involved in a plurilingual learning experience.

Creative, active and reflective practices: The transformative dimensions of plurilingual learning

Over the last decade, many scholars have highlighted the positive impact that participatory methods, which promote learners' cognitive engagement and identity investment, have on plurilingual learning from the very first stages of students' education (Allen & Paesani, 2010; Beacco, Byram, Cuenant, & Panthier, 2010; Castellotti & Moore, 2009; Cope & Gollings, 2001; Coste & Simon, 2009; Cummins, 2009; Little, 2009a, 2011; Melo-Pfeifer, 2017; Prasad, 2013). These researchers pointed out the importance of involving learners' view and understanding of plurilingualism in the learning process, and encouraging them to reflect upon the value of their pluri-competences and literacies. Multilingual classrooms are micro-ecosystems characterized by specific plurilingual profiles that may vary according to the different combinations of their participants' linguistic repertoires. In fact, García and Sylvan (2011) define plurilingual instruction as "dynamically centered on the singularity of the individual experiences that make up a plurality" (p. 391). Such rich contexts provide many opportunities for learning collective acts and co-construction of meanings (Wei, 2014), particularly when reflective practices

¹In Europe, "pluralistic approaches" (Candelier et al., 2010) to teaching have been developed in order to involve the use of several varieties of languages and cultures and foster students' plurilingual competence. These approaches have been implemented in language teaching in contrast to monolingual approaches that are linked to the idea of language separation and inhibit the possibilities of multiple languages use. This main concept is also shared by the Translanguaging approach to language pedagogy (García & Kleyn, 2016) developed in North America to value students' linguistic diversity through the use of more dynamic language practices.

are both shared, moving from the *local* (individual level) to the *central* (class level) process of reflection, and empowered through the support of digital environments (Spinelli, 2015a, 2015b).

Reflective practices may also link teaching, learning, and assessment if they represent the center of the learning process, and hence “transform” learners’ classroom experience and improve their autonomy (Little, 2009b, p. 4) and self-efficacy (Gredler, 2001, p. 327). De facto, assessment should be integral to the teaching and learning processes (Chappuis, 2005; McNamee & Chen, 2005). When assessment is part of learning and learners can take ownership of this process, they are able to take in assessment feedback, interpret it, and connect it to their existing knowledge, experiences, and beliefs (Black and Wiliam, 1998; Shepard, 2008; Stiggins, 2008). This is a crucial aspect that needs to be taken into account in plurilingual learning contexts given the linguistic and cultural capital plurilingual speakers can bring into the classroom to enrich their dialogue and meaning-making processes.

Learners can also benefit from such active participation when they are directly engaged in the production of learning materials, which involve their critical and reflective thinking. For instance, they can create texts using their imaginative and multimodal resources to represent their perception of plurilingualism and plurilingual literacy practices (Spinelli, 2015a; Castellotti & Moore, 2009; Cummings, 2009; Melo-Pfeifer, 2017; Moore & Castellotti, 2011; Prasad, 2013). Learning *processes* and *products* are, then, interlinked through students’ creative work and performances. In this way, they can play the role of co-researchers and be actively engaged in the data generation process. As Prasad (2013) pointed out, students’ agency in data generation enhances their “creative processes, reflection and engagement in the inquiry” (p. 9) and leads to a paradigm shift in the research method, making it more dynamic and collaborative.

In order to raise students’ awareness of plurilingual learning processes and develop their critical thinking skills, an integrated curriculum was designed for an accelerated elementary Italian university course, as described below.

A student-led project to promote integrative plurilingual learning

Instructional setting and course design

The project discussed in this article was conducted in an Intensive Italian Elementary course offered in Fall 2014 at a U.S. university. The prerequisite to register for this course was knowledge of at least one other Romance language, or previous exposure to the Italian language. The class met three days a week (one hour and 50 minutes per day) for fourteen weeks. This project allowed the collection of data for an ongoing longitudinal research study that origi-

nally started in 2013 (Spinelli, 2015a), which aims at exploring links between plurilingual pedagogical practices and students' achievement.

The main goal of the classroom project was to engage students in the creation of a plurilingual online space where they were asked to build multilingual and multimodal learning materials (e.g. multilingual dialogues, multilingual vocabulary resources, cross-linguistic tables for grammar comparisons, multiple visual representations of cultural values and practices) and develop critical thinking activities through individual and collective modalities (e.g., exploring and discussing linguistic and cultural proximity and distances across languages, sharing reading and plurilingual strategies adopted to tackle reading in different languages). These online plurilingual activities² were integrated into a more traditional syllabus³ according to the theme, lexical area, and grammatical structures introduced each week (Spinelli, 2015a).

The language objectives of this blended course (lexical items, grammatical items and genres) were selected according to the taxonomy for the Italian language of the *Profilo della lingua italiana* (Spinelli & Parizzi, 2010). The course was designed in order to develop students' communicative language competence at the Common European Framework on Languages (Council of Europe, 2001) A2+ level. Plurilingual objectives (e.g., recognizing a word in the written form of unfamiliar languages on the basis of familiar languages; using knowledge and skills already mastered in one language in activities of comprehension in another language) were identified through the Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) descriptors (Candelier et al., 2010).

By taking into consideration the social dimension of learning (Lantolf, 2000; Lantolf & Appel, 1994; Lave and Wenger, 1991; Vygotsky, 1997) classroom and online activities mainly involved collaborative work (i.e. peer-learning; peer-editing, peer-scaffolding) and shared reflection practices.

Participants

Fourteen students participated in the project, nine female and five male, between the ages of 17 and 28. There were twelve undergraduate and two grad-

²An example of these activities is the following: since the topic of the unit studied in week three was "routine activities", students were asked to create an online multilingual and multimodal dictionary related to that lexical area. Afterwards, they were asked to collaboratively explore orthographic correspondences across languages.

³"Traditional syllabus" denotes a curriculum aimed at developing the communicative target language (Italian) competence. However, the course was re-designed and developed in a blended course format that included online plurilingual activities and practices (see Spinelli, 2015a).

uate students. Their plurilingual repertoires comprised between two and seven languages (L1: English, French, Spanish, and German; L2/L3/L_n: German, Spanish, French, Portuguese, Russian, Hebrew, Arabic, Chinese, Irish, and Italian).

Data generation and collection

As already indicated, inviting students to create multimodal artefacts and reflection materials as part of the research process allows them to “engage ... their brain in a different way” (Gauntlett & Holzwarth, 2006, p. 84). In this project, students’ involvement in the data generation process was promoted by the understanding that they are the best “interpreters” of their linguistic and cultural experiences, and are capable of recapturing them, thinking about them, and evaluating them.

Reflective activities were, therefore, designed to complement pedagogical and assessment tasks. The ‘three-mode reflective framework’ adopted in this study was based on a revisited version of Hegarty’s (2011) model and developed to enhance three main different types of reflection:

descriptive reflection: allows students to describe events providing explanations or justifications, and express feelings and emotions relating to it

dialogic reflection: involves higher thinking processes such as exploring experiences, events, actions, making judgments, hypothesizing, and explaining

critical reflection: leads to transformative learning through self-awareness and reflection on what is learned from the experience and how this change will affect future practices

In contrast to the original model (Hegarty, 2011), the framework conceived for this study is not always hierarchical and sequential, as it allows students to either combine or separately develop the different types of reflection according to the reflective practice design and learning goals.

The framework was then adopted to facilitate different reflective processes such as noticing similarities and differences between linguistic and cultural systems, describing and interpreting or analyzing the plurilingual-pluricultural experiences, examining peer perspectives, and learning from the experience in order to make changes to plurilingual practices. These processes were encouraged by means of reflective activities and prompts in different stages of the learning pathway, as described in Table 1.

As mentioned earlier, in addition to students’ artefacts and reflection materials, data were collected through self-assessment and self-evaluation surveys

Table 1
Reflective method design for instruction

Type of reflection	Reflective activity(ies)	Reflective process(es)	Learning goals
Descriptive	my plurilingual self-portrait (online)	<ul style="list-style-type: none"> - describing emotional responses to multilingual/multicultural experiences through metaphors - exploring similarities and differences of linguistic expressions used to carry out communicative functions (e.g., greeting, providing/receiving information) in multilingual dialogues - describing these themes through words and short descriptive passages in multiple languages - exploring lexical, syntactic, and cultural proximity and distance 	<ul style="list-style-type: none"> - familiarizing with <i>oneself's</i> (student) and <i>collective</i> (class) plurilingual identity - promoting plurilingual awareness and skills
Descriptive and dialogic	biographical information exchange (online)	<ul style="list-style-type: none"> - describing these themes through words and short descriptive passages in multiple languages - exploring lexical, syntactic, and cultural proximity and distance 	<ul style="list-style-type: none"> - raising cross-linguistic and cross-cultural awareness - developing plurilingual competences
Descriptive, dialogic, and critical	talking about the past (online and classroom)	<ul style="list-style-type: none"> - exploring relations between form (past tenses) and meaning (use) across languages of individual/collective plurilingual repertoires 	<ul style="list-style-type: none"> - developing individual/collective plurilingual competence and strategies - promoting peer-scaffolding - developing plurilingual reading strategies - promoting collaborative learning
	reading in more than one language — intercomprehension (at home and online)	<ul style="list-style-type: none"> - describing reading and plurilingual strategies adopted while reading texts in different languages - analyzing peers' strategies (similarities and differences) 	

and a classroom discussion focused on factors that affected students' performances in examination.⁴ The latter, in particular, was related to a midterm exam, which is a university requirement half-way through the course. The exam covered half of the curricular syllabus and included reading and writing tests. These tests were designed to:

- collect quantitative data on the level of Italian language proficiency students were able to achieve halfway through the semester
- explore the impact that plurilingual activities might have on the development of these two skills, particularly on reading skill.⁵

For this purpose, in particular, a post-reading questionnaire was submitted immediately after the test in order to encourage students to reflect on the difficulties they encountered when dealing with readings and the impact that the plurilingual pedagogy had on the strategies they adopted to answer the reading test questions.⁶

Two self-assessment and self-evaluation questionnaires were also submitted at the beginning and at the end of the course. They respectively included a section aimed at raising awareness of individual plurilingual repertoires and promoting students' reflection on the development of their plurilingual skills. All of these reflective practices activated cognitive and affective processes that involved the three dimensions of the reflective model described above, as shown in Table 2.

Findings and discussion

This section, drawing on data generated by students through reflective materials and collected by means of the self-assessment and self-evaluation questionnaires, and the audio-recorded classroom discussion, will provide some examples of the three-mode reflective framework described above for both teaching/learning and assessment. It will analyze the impact that such a reflective model has had on students' understanding of the use of their linguistic repertoire and perception of the plurilingual self by facilitating a holistic learning experience.

One of the preliminary reflective activities proposed to students is titled "My plurilingual self-portrait" and focused on descriptive reflection. The aim

⁴For this study, qualitative and quantitative data were collected through different tools. For a complete overview of the instruments used, see Spinelli (2017).

⁵For a more comprehensive description of the reading test design and procedures, see Spinelli (2017).

⁶The data collected through the post-reading test were analyzed after the midterm test was marked.

Table 2
Reflective method design for assessment and evaluation

Type of reflection	Reflective activity(ies)	Reflective process(es)	Learning goals
Descriptive	initial self-assessment and self-evaluation questionnaire (section one) (at home)	<ul style="list-style-type: none"> – providing factual information and reporting plurilingual experiences (e.g., at home, school, study-abroad programs) 	<ul style="list-style-type: none"> – recalling plurilingual experiences
Descriptive and dialogic	initial self-assessment and self-evaluation questionnaire (section two) (at home)	<ul style="list-style-type: none"> – assessing one's own language proficiency in multiple languages – evaluating one's own plurilingual skills through FREPA descriptors at the preliminary stage 	<ul style="list-style-type: none"> – promoting plurilingual awareness
	post-reading test questionnaire (at home)	<ul style="list-style-type: none"> – describing reading and plurilingual strategies adopted during the reading test – describing difficulties encountered while dealing with different reading texts – evaluating the impact of plurilingual activities on one' own performance in the reading test 	<ul style="list-style-type: none"> – raising awareness of the impact of plurilingual pedagogy on personal achievement – linking plurilingual pedagogy and language proficiency assessment
Descriptive, dialogic, and critical	classroom discussion on midterm exam (classroom)	<ul style="list-style-type: none"> – discussing the reading test construct (e.g., type of readings and test items) –Analyzing factors that affected students' performances 	<ul style="list-style-type: none"> – learning from the one's own and peers' reading test experience – developing plurilingual skills and strategies
	final self-assessment and self-evaluation questionnaire (sections two and four) (at home)	<ul style="list-style-type: none"> – focusing on possible progress of one's own plurilingual skills through FREPA descriptors – identifying what was learnt from the plurilingual learning experience 	<ul style="list-style-type: none"> – developing self-awareness of changes in understanding the plurilingual self, skills, strategies, and beliefs

of this activity was, in fact, to encourage students to reflect upon their pluri-biography describing, through metaphors and symbols, the affective connections to their multiple language and cultural experiences. They were asked to associate the different languages and cultures with parts of their body and creatively represent them in a self-portrait. During this meaning-making process, students were able to describe the role and functions that the languages and cultures in their linguistic repertoires play in their lives and the different values and emotional impact they associate with each of them.

A variety of similar activities have been adopted for this purpose, particularly with young pupils, (Busch, 2010; Molinié, 2009; Moore & Castellotti, 2011; Prasad, 2013, 2014) using various biographical tools (e.g., colours, videos, drawings, digital pictures, memoir writing). In this specific context, the activity was proposed to adult learners who could describe their lived experiences and feelings through interpretative narratives shared with peers in an “online storytelling space” (Spinelli, 2015a, p. 115). This shared space allowed students to become aware of how they internally negotiate their plural identity and how plurilingual and pluricultural competence is both highly subjective and dependent on individual life trajectories and personal histories (Prasad, 2014, p. 71). Their narratives show the complex, sometimes conflicting, nature of their plural self and its hierarchical structure, as shown in the following extracts:⁷

- S1 German: I suppose I would relate this language with my head simply as it was a language that I learned as a child. I have an emotional connection to it that is *deeper than any other second language* that I have ever studied. *It feels more authentically part of me than other languages.*
- S2 English is my native tongue, so I would associate it with my brain. It is a *necessary, logical, rational means of communicating ...*
- S3 Je ne sais pas trop lier les langues à des parties du corps, donc, si c'est permis, je préfère tout simplement essayer de faire quelques remarques sur les langues que je connais ... Le français: la langue *de ma mère et de mon enfance*; à la fois la langue de la littérature enfantine ... Le turc: la langue de mon père. Une langue étrange ... mais très mélodique. *Je regrette toujours de ne l'avoir pas apprise ... L'anglais: mon autre langue maternelle*: pas au sens propre, mais je l'appelle ainsi, parce que je pense au moins aussi souvent en anglais qu'en français. *La langue de presque toute ma scolarité.*
- S4 I associate Spanish with my heart. It is my mother tongue and so when I speak it I don't ever truly have to be thinking ... *it has more weight* than when I do in other languages because I've spoken it my entire life.

According to the students' voices, it seems that, among the languages they

⁷Italics are used to indicate emphasis added by the author in all participant data included in this article.

know, the dominant role is mostly played by their mother tongue. However, the development of the plurilingual identity is a life-long process (CoE, 2001, p. 5), which is characterized by a chronological and emotional dimension (Spinelli, 2015a, p. 116). In this lifelong trajectory, the role of the “dominant language” may vary according to the individual’s needs, and emotional and affective involvement may play a crucial role and affect the hierarchical dimension of the linguistic repertoire (Jessner, 2013, p. 1), as the following student highlights:

- S5 I would associate English, my native tongue, with my head ... It is the language that I use to naturally process information, write, and think ... *But I feel somewhat detached from English emotionally because I've often considered it as a necessary function*, while the study of other language has been a conscious choice. French is my heart. I grew up in the French-speaking part of Switzerland and fell in love with the language — and *I was heartbroken* when my family returned to the US, and French was no longer a part of my everyday life. It's the language that I speak with my sister and old friends; *it always feels like home to speak*.

As this student’s data suggest, the concept of dominance could be affected by the emotional power and significance which individuals link to the multiple languages they know. Pavlenko (2002) argues that the association of positive emotional attachment to the first language and detachment from additional languages, generally described in order to define the psychological distance between the first and second language of bilinguals, is too simplistic and cannot explain the complex nature of plurilingual identities. One of the examples she provides is the narrative of a Mexican–American writer, Richard Rodriguez, who points out that emotional intensity or intimacy “is not created by a particular language; it is created by intimates” (Rodriguez, 1982, pp. 31–32). This perception emerged in several students’ narratives, as follows:

- S2 I associate Italian with my heart and my ears as it is *the language spoken by my family* and I have heard it at *home since childhood* but never actually learned it. It is the language of *my grandmother, my mother and my aunts* always speak it to her. It is *the language of “home”*, very musical and warm.
- S6 I would associate Italian with my heart ... I believe it is *an essential part of my family* and it's background and being able to learn it would be an honour.
- S7 Gaelic is my heart. It is a complex language ... Though the language seems so counterintuitive for students of Romance languages *this language came extraordinarily easy* to me, perhaps because it was *spoken for centuries by my father's Irish ancestors and mother's Scottish ancestors* before I returned to speak it years later.
- S8 Hebrew would probably be my toes ... I'm not really aware of my knowledge of that alphabet anymore (although it's thankfully still there) ... But at the same time, it has always been a *part of my life* and will hopefully always be there, and *it's how I associate myself ... with my religious background*.

The expressive and connotative power that students connect to different languages of their repertoires also plays a fundamental role in their preferences and use. The multiple linguistic resources they possess represent “different vantage points from which to evaluate and interpret their own and others’ emotional experiences” (Pavlenko, 2008, p. 150). Students describe their preferences in the following way:

- S1 I also find German wildly expressive. There are words in German that just get *straight to the essence of things*, which I just love.
- S3 Langue riche [English] par son absorption du vocabulaire des autres langues. Langue un peu sèche, elle n’exprime pas toujours bien les émotions, ou emploie un registre qui semble la trahir pour le faire ... L’allemand ... Langue logique et structurée, mais aussi très flexible et surtout *très expressive par ses mots composés*. En traduisant quelque chose de l’allemand, *je dois souvent totalement reformuler*, sentiment que je n’ai pas quand je traduis entre l’anglais et le français.
- S7 I believe English to be one of the world’s most beautiful languages. Perhaps it is Anglocentric of me to say that, but as an author and multilingual/macaronic poet, I know that *English has one of the most extensive lexicons of synonyms* ...

Such emotional and expressive nature of languages is what “is taken for granted by monolingual speakers but ... puzzle and delight bi- and multilinguals” (Pavlenko, 2005, p. 158).

The introductory reflective activity described earlier was crucial for students to raise awareness of these plural resources and the capacity they have to analyze and interrelate multiple languages. The sharing of personal histories was, in fact, a pivotal starting point for understanding individual and collective plurilingual competences and building a trustworthy co-(plurilingual) learning community.

An example of how this plurilingual community may benefit from individual plurilingual competence is provided by a pedagogical and reflective activity proposed during the first week of the course to promote descriptive and dialogic reflection. Students were divided into groups according to the languages of their linguistic repertoire and asked to create multilingual dialogues and to exchange biographical information (e.g., name, age, profession), with each participant using a different language. This pedagogical activity asked students to produce an animated video that involved collaborative writing, recording and editing. During the following reflective activity, they were asked to fill out a comparative online table focusing on the similarities and differences of interrogative expressions across languages and look for links with their Latin root words.

Students shared their insights in an online discussion forum providing ex-

amples, making hypotheses, and co-constructing meanings using their plurilingual resources and background knowledge. They made sense of interlinguistic relationships and influences across languages through their personal plurilingual competence, discipline-specific and general knowledge, and new strategies, as shown in the following exchanges:

S10 I was also not particularly surprised by this activity since, as Romance languages, they all come from the same root . . . such as tutti, tout, todo, and tudo . . . *although it was interesting to see this laid out explicitly on a table that allowed for quick and direct comparison . . .*

They were also able to foster interpretative literacy by becoming an “authorized explorer” and a “co-constructer” of knowledge (Wei, 2014, p. 168):

S2 Interestingly, each of the Romance languages (Italian, French, Spanish, Portuguese) is closer to Latin in different words: sometimes it is Portuguese or Italian, sometimes Spanish or French. Some English words as well derive from Latin (*I imagine that the pronoun “I” comes from the latin “ego” that gives “Io” “Je” “yo”*) . . . The same can be seen in “mi chiamo” where the “ch” sound of the Italian becomes the “J” (“ll”) sound of the Spanish (“me llamo”).

S3 As everyone has said, it is not surprising that the languages have so much in common with each other even English, which has borrowed a huge number of words from French and Latin at all stages of its history, even though it’s technically a Germanic language and not Romance. *Of course there are also certain Indo-European similarities which transcend the family resemblances.* For instance “day”, which English shares with German (“Tag”) or Dutch (“dag”) seems close to the other Romance words, once we take into account that “d” “g” “j” are quite similar sounds phonetically speaking. All these words share the Indo-European root *deyn-. Italian and French took their words from diurnus in Latin, while Spanish and Portuguese took theirs from the classical Latin “dies”. “T” in English, shared with “ik” (Dutch) and “ich” (German) is also an instance of a clear Indo-European root shared with the Romance languages.

S10 What I consider most interesting, though, is how these variations came about in relation to the development and transformation of the languages overtime. *I’m a history major, so I think it’s pretty cool to consider the variations within the context of how these parts of the world interacted with each other . . . while language changed and developed over time, especially throughout the middle ages and the rise and fall of various expansive empires.*

As this last comment highlights, “proximity zones” of linguistic systems may not only be caused by their common etymological roots but also by other historical, political and economic factors, as argued by Castagne (2011). Some of these emerged from the following student insights:

S7 Latin study has certainly proved helpful throughout every language I’ve studied since. Even English; though part of the Germanic family, not Romance; *was heavily influenced by French during the Norman conquest.* Today, a staggering near-forty percent of the English language is made up of French derivatives and

borrowings ...

- S2 While it is clear that Latin has influenced the English language, it seems to have had more of an impact on more sophisticated, descriptive words. The fundamentals such as good, what, and all are drastically different from the rest of the romance languages ... *It would be interesting to consider the geographical influence upon the languages of these different European regions.*
- S11 *The Germanic influences of the middle ages* resulted in such words as “all” come from the German “alle”, unlike the French “tout”, spanish todo and italian “tutto”.

On the one hand, the social dimension of this learning environment (Spinelli, 2015b, p. 11) provided opportunities for peer-scaffolding, as in the examples above, in which students provided solutions to their peers’ hypotheses about the etymological derivation of pronouns such as “I” and “all”. On the other hand, it allowed the instructor to intervene with further feedback when needed playing the role of “amplifier of critical thinking” (Wei, 2014, p. 168).

One of the main goals of this type of reflective activity was to promote reflective processes such as *noticing*. As Boud and Walker (1990) state the process of noticing “is essential to the initiation of the reflective process and can provide further evidence on which to reflect” (p. 168). It involves students being primarily responsible for exploring their inner thoughts and feelings and examining their assumptions of an event. This process may lead to another important stage of thinking, that of viewing an event through multiple perspectives and multiple explanations, as in the phase of the sharing thoughts activity described earlier. In order to ensure that these reflective processes produce changes in students’ practices, they need to take *deliberate actions* (Boud & Walker, 1990; Rodgers, 2002).⁸

The main goal of intercomprehension activities adopted during the course was to focus on this taking of action and encourage the third mode of the reflective framework described in this article, namely to promote critical thinking.⁹

One of these intercomprehension activities was proposed during week four of the course. It asked students to individually read an informative text in a Romance Language they did not know (i.e., Portuguese and Catalan) on a famil-

⁸*Deliberate actions* occur when students can think about what they have learnt during the reflective process and explain how this learning will change their future actions.

⁹*Intercomprehension* is a plurilingual approach to teaching. This approach aims to enhance the learner’s capacity to co-construct meaning when languages come into contact with one another, and to understand a language without necessarily having studied it before. For instance, intercomprehension enables students to understand articles from newspapers written in, but not limited to, family-related languages (e.g., Portuguese, Spanish, Italian, French, Catalan, and Romanian) by referring to the similarities between these languages.

iar topic which was not related to the theme of the unit of the syllabus for that week. Immediately after the reading, students compiled a written self-report following some guidelines (Spinelli, 2015b, p. 6) aimed at recalling reading and plurilingual strategies adopted while tackling the reading text. Students were then asked to read an informative text in the target language (Italian) related to the topic of the unit for that week (i.e., food in Italy) and to repeat the same reflective activity comparing the cognitive processes activated during both readings. In the final stage, students shared their answers in the online forum discussion.

This collective act of sharing thoughts promoted peer-learning, and provided students with the opportunity to gain deeper insights into their reading experiences and use of plurilingual strategies.

According to the qualitative data collected during this phase, students mainly activated bottom-up processes focusing on lexical, morphological and syntactic affinity across languages (Spinelli, 2015a, 2015b).

Some of the examples provided below show the unique nature of how students make use of their plurilingual resources and pluriliteracies while dealing with the reading texts (Spinelli, 2015a, 2015b). Students mainly focused on lexical proximity of transparent words.¹⁰ However, some of their reading strategies revealed a tendency to avoid semi-transparent words:

S1 I think that *I use transparent words a lot ... but between Spanish and those languages which I think are less likely to lead to false cognates*. Even with words that weren't cognates, the other romance language knowledge helped. For example, in Spanish *ambos* means both. In Catalan *amb*, as it appeared in the sentences, clearly did not mean both, but I was able to figure out that it meant "with" which certainly conceptually has a relationship with "both".

Sometimes attention to cognates was due to the use of other information included in the text such as key words, the title, the context in which a word appears, and phonological and orthographic features:

S11 The context was also easy to make connections: *I could make historical connections* to find out some of the words. *The geographic locations like "Etrusca" bring to mind the Roman empire*, "evolúida" resonates with the french, "evoluer" ...

S4 *I studied their respective titles* and thought of all the Spanish and Italian words that I immediately associated with them. *This allowed me to easily point out all*

¹⁰Castagne (2007) identifies three main dimensions of lexical transparency:

transparent words: those words that have a similar spelling and same meaning

semi-transparent words: words that have similar spelling but different meanings

opaque words: words that are different in terms of both spelling and meaning.

of the cognates and discern their meanings ... For example ... I paid attention to cognates like “nutrizione,” “artiginale,” and “condizioni di produzione.” This helped me understand that the text was not only about food, but also about eating well and caring about the conditions in which food is produced ...

- S3 *Only a few previously unknown words didn't seem transparent, and for those the context was usually enough to sense the meaning.* For instance, “sviluppare” wasn't immediately transparent but it is obvious from the context that it means something like “improve, increase, encourage”.
- S12 *I think that in general I relied on transparent words ... using my knowledge of French to guess at words that I wouldn't otherwise be able to guess with English ... I skimmed the text as S13, S2, S14 ... I read the second time out loud, guessing what the pronunciation would be, which I think also helped me recognize transparent words by sound and by sight ...*

Most of the students did not activate syntactic processes (Grabe, 2009; Perfetti, 2007). Only a few of them found the activation of these processes useful even though they were mainly focused on word ordering and organizational markers rather than on the morphological features of words, as shown in the following comments:

- S13 *Like S3, I really didn't concern myself with grammatical structure as I was reading.*
- S14 *I did not pay much notice to tenses or specific conjugations; I was more focused on deciphering the general message from the pieces.*
- S12 *Like S13 and S14 I skimmed the texts I know that the sentence structure or syntax of romance languages are similar. I didn't go sentence by sentence and identify what I thought were the nouns, and verbs in each ... Had I actually gone through and identified syntax sentence by sentence, I think I would have lost the general understanding. Losing the forest for the trees ...*
- S11 *I think the sentence structures were important (contrary to what most are saying), understanding how a text is formed on a grander level and comparing structures helped to understand each sentence on an individual basis.*
- S2 *The “parole connettive” [connective words] were very useful in allowing me to make assumptions in my reading.*
- S3 *I also tried to make some sense of the grammar, based on my knowledge of the grammar of other romance languages ... however this was to some degree limited ... I think, by the fact that I don't know any Spanish, which as far as I know is more similar grammatically to Portuguese than are French, Italian or Latin. For instance, I thought I could recognize things like the imperfect tense in the verbs ending “-ram”, the various definite and indefinite articles, certain past participles, ending “-d+agreement ending”, infinitives.*

Top-down processes were also activated but were mainly limited to making inferences from the titles of the articles and, in a few cases, from the pictures accompanying texts.

This online collective learning environment led students to focus on pos-

sible changes in their practices, as they pointed out:

- S14 I think S4's point about using the sections titles is important, and *not something I thought of* ...
- S7 *I hadn't thought about it* [using the title of the article to make inferences and identify cognates] *consciously* until I read S4's comments above I am often obsessed over English grammar and word order ...
- S8 *I am going to try to specifically use of student S12's strategy of reading* without analysis in order to ease my understanding ...

The students' tendency to employ bottom-up processes while reading was also confirmed through data collected from the midterm reading test and the post-reading test. Spinelli (2017) showed that lower-level processes (such as semantic, syntactic, and morphological processing) were diffusely activated during the reading test. However, students faced incremental difficulty in dealing with written texts when higher-level processes needed to be activated (e.g., knowledge of the genre and writer's purpose and feelings).

These difficulties were confirmed by the feedback provided by students in their post-reading questionnaire (Spinelli, 2017, p. 199). In this questionnaire, they were also asked to select which plurilingual activities they found most useful for preparing them to tackle the test readings. 64% of their preferences concerned plurilingual activities aimed at activating language transfers at the word level (e.g., differences between cognates and "false friends") and at the syntactic level (e.g., focusing on connective words and determiners), and the transfer of reading literacy skills (i.e., the intercomprehension activity and sharing reading and plurilingual strategies after the activity). This feedback was also provided during a classroom discussion on the midterm exam, which was audio recorded a week after the exam had been submitted. During the discussion, the instructor explained the reading test construct design and the reading sub-skills triggered by the different test items according to the levels of reading proficiency described by the CEFR from A1 to B1+ level (CoE, 2001).¹¹ Through this detailed explanation, students were better able to understand the level of reading proficiency in Italian that they had achieved based on their answers, and focus on the reading sub-skills that they needed to improve. Students also shared plurilingual strategies used while writing the test and discussed reasons why they did not answer questions correctly. The discussion focused particularly on a reading test item which ten out of fourteen students failed to answer due to a negative interlingual transfer.¹² This item aimed to

¹¹The reading test consisted of three readings with a gradual increase in complexity: two informative texts (museum online brochure, short newspaper article) and one descriptive text (personal note).

¹²*Negative interlingual transfer* is the negative influence that a language of the stu-

test careful reading to identify local information in a personal note sent by a student to her ex-high school classmate. The item is the following:

“Io sono a Milano e posso finalmente riabbracciare la mia famiglia dopo i mesi passati lontano . . . però mi mancano tanto le nostre chiacchierate, *i nostri compagni di liceo*, le passeggiate in riva al fiume in bicicletta. È triste ritornare nella nebbia di questo posto! Non vedo l’ora che tu esca dall’ospedale . . . ”

I due ragazzi si sono conosciuti:

- A. mentre erano in ospedale
- B. durante una gita di gruppo
- C. *in un contesto scolastico* (answer key)
- D. perché sono amici di famiglia¹³

The word *contesto* in Italian (‘context’ in English) has, in fact, the English “false friend” *contest*. This “false friend” was misleading for students as they pointed out:

- S5 Because if we say contest in English it means like . . . competition.
- S8 I thought that it had something to do with school but then I thought it was a competition so I thought . . . school . . . but they might be involved in a project together.

The focus on bottom-up processes triggered by activities on lexical proximity, mainly adopted during this course, turned out to be misleading while dealing with this longer reading. However, it is worth noting that the item analysis conducted after the test and using a D-index value showed that this item was effective in differentiating well the students with higher and lower reading proficiencies.¹⁴ De facto, detecting the semi-transparent word through a

dent’s plurilingual repertoire has in the learning of the target language due to the differences existing between both languages.

¹³English translation:

“I am back in Milan. I am happy to spend some time with my family after being away for so many months . . . But I miss our conversations, our classmates, and our bike rides by the river. It’s sad to get back to the fog of this place! I can’t wait for you to leave the hospital . . . ”

The two young people first met:

- A. in a hospital
- B. during a trip
- C. at school
- D. due to their families

¹⁴The *D-index* indicates how an item differentiates the test takers who performed well from those who did poorly on the test. D-index values range from –1.00 to 1.00 and for the specific item described in the text the value was 0.75.

deeper understanding of the text allowed more proficient (plurilingual) readers to answer the question correctly.

Conclusion

The development of a reflective framework, as the one described in this article, allows for focusing on different types of reflection that can occur in a learning environment. This is an important aspect considering that outcomes strictly depend on the reflective process engaged in by individuals. Most significantly, the reflection process has “a central importance to the self” (Boyd & Fayles, 1983, p. 101). Therefore, reflective processes have a role in changing perspectives, perception of self, and practices. In the plurilingual learning environment described above, the three-mode reflective framework enabled students to:

- consider reflection as part of learning
- develop knowledge about emotions and their links with attitude towards languages and linguistic diversity
- better operationalize their plurilingual system
- perceive assessment as a part of their plurilingual learning experience

These outcomes have been facilitated by students’ agency in producing learning materials for further reflection, contributing in this way to data generation. Hatton and Smith (1995) suggest involving students in a “more relatively simplistic type of reflection [descriptive reflection] . . . then working through different forms of reflection-on- action [dialogic and critical reflection]” (p. 45). This reflective pathway leads students to an “alterative change” (Prasad, 2014, p. 54), that is, reflective learning plays a crucial role in changing cognitive and affective perspectives of plurilingual speakers. This change guides students to develop “reflection-in-action” (Hatton & Smith, 1995, p. 45), namely to *deliberately* activate reflective processes in future practices.

Through the pedagogical activities described in this article and through language(s) socialization, students were, in fact, able to reflect upon and re-structure conceptual categories (e.g., emotions, identity, linguistic and cultural systems) and make sense of their individual and collective plurilingualism. This enabling methodology assumes that students have their own voices, experiences and histories. Its main goal is to enhance this plurality instead of leading to the homogenization of student experiences. Reflective practices were also necessary to holistically link “in the moment and from moment to moment” (Rodger, 2002, p. 235) learning and assessment processes. Students were able to evaluate the quality and make sense of their teaching, learning and assessment experience, gaining a deeper understanding of a process in which *tout se tient*.

In this respect, as mentioned above, research literature on plurilingual teaching and learning mainly involves reflection to promote plurilingual competences, strategies, and pluri-identity construction. However, the relationship between plurilingual students' reflection, self-efficacy, and achievement still needs to be explored. This study represents a preliminary attempt to reach this goal.

References

- Allen, H.W., & Paesani, K. (2010). Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses. *L2 Journal*, 2, 119–142.
- Beacco, J., Byram, M.C., Cuenant, M.G., & Panthier, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box. *Phi Delta Kappan*, 80, 139–148.
- Boud, D., & Walker, D. (1990). Making the most of experience. *Studies in Continuing Education*, 12, 61–80.
- Boyd, E.M., & Fayles, A.W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99–117.
- Busch, B. (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic. *Language and Education*, 24, 283–294.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., Lörinez, I., Meissner, F., & Shröder-Sura, A. (2010). *FREPA/Carap Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages Publications.
- Castagne, E. (2007). Transparences lexicales entre langues voisines. In E. Castagne (Ed.), *Les enjeux de l'intercompréhension/The stakes of intercomprehension* (pp. 155–166). Reims, France: Éditions et Presses universitaires de Reims (ÉPURE).
- Castagne, E. (2011). Intercompréhension et dynamique des inférences: des langues voisines aux langues non voisines. *Intercompreensão* [thematic issue: *Attraverso le lingue: l'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche-Benveniste*, 3, 81–93.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues: territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (Ed.), *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45–85). Paris: Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF).
- Chappuis, J. (2005). Helping students understand assessment. *Educational Leadership*, 63(3), 39–43.
- Cope, B., & Gollings, G. (Eds.). (2001). *Multilingual book production: Technology drivers across the book production supply chain, from creator to consumer*. Melbourne, Australia: Common Ground.

- Cope, B., & Kalantzis, M. (2008). Language education and multiliteracies. In S. May & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 195–211). Boston, MA: Springer.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracy”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4, 164–195.
- Coste, D., & Simon, D.L. (2009). The plurilingual social actor: Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, 6, 168–185.
- Council of Europe (CoE). (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38–56.
- Forbes, S. (2003). *Holistic education: An analysis of its ideas and nature*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. In K. Knapp, D. Perrin, & M. Verspoor (Series Eds.), *Handbooks of applied linguistics* [HAL]: Vol. 5, P. Auer & L. Wei (Vol. Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 207–228). Berlin: Mouton de Gruyter.
- García, O., & Flores, N. (2013). Literacy in multilingual classrooms. In C.A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (Vol. 6, pp. 3542–3548). Malden, MA: Wiley/Blackwell.
- García, O. & Sylvan, C. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal* [thematic issue: *Toward a multilingual approach in the study of multilingualism in school contexts*], 95, 385–400.
- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students: Learning from classroom moments*. New York: Routledge.
- Gauntlett, D., & Holzwarth, P. (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies*, 21, 82–91.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language*. New York: Cambridge University Press.
- Gredler, M. (2001). *Learning and instruction: Theory into practice* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, 33–49.
- Hegarty, B. (2011). *A framework to guide professional learning and reflective practice* (doctoral dissertation). Faculty of Education, University of Wollongong, Australia.
ro.uow.edu.au/theses/3720

- Jessner, U. (2013). Complexity in multilingual systems. In C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 802–807). New York: Wiley-Blackwell.
- Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1–26). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J., & Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. In J. Lantolf (Ed.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 1–32). London: Ablex Publishing.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leung, C. (2014). Communication and participatory involvement in linguistically diverse classrooms. In S. May (Ed.), *The multilingual turn implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 123–146). New York: Routledge.
- Little, D. (2009a). *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2009b). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Learning*, 42, 222–233.
- Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for Languages: A research agenda. *Language Teaching*, 44, 381–393.
- Martin-Jones, M., & Jones, K. (Eds.). (2000). *Multilingual literacies: Comparative perspectives on research and practice*. Amsterdam: John Benjamins.
- McNamee, G.D., & Chen, J.Q. (2005). Dissolving the line between assessment and teaching. *Educational Leadership*, 63(3), 72–76.
- Melo-Pfeifer, S. (2017). Drawing the plurilingual self: How children portray their plurilingual resources. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* [thematic issue: *Contemporary issues in research on multilingualism: Dedicated to Håkan Ringbom*], 55, 41–60. doi.org/10.1515/iral-2017-0006
- Miller, R. (2000). *Caring for new life: Essays on holistic education*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- Molinié, M. (2009). *Le dessin réflexif: élément pour une herméneutique du sujet*. Paris: Centre de Recherche Textes et Francophonies (CRTF).
- Moore, D., & Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In P. Blanchet & Chardenet, P. (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées* (pp. 118–132). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Nakagawa, Y. (2000). *Education for awakening: An Eastern approach to holistic education*. Brandon, VT: Foundation for Educational Renewal.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.

- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Pavlenko, A. (2002). Bilingualism and emotions. *Multilingua*, 21, 45–78.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 147–64.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357–383.
- Prasad, G. (2013). Children as co-ethnographers of their plurilingual literacy practices: An exploratory case study. *Language and Literacy* [thematic issue: *Special issue on multiliteracies: A closer look at practice and pedagogies*], 15(3), 4–30.
- Prasad, G. (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 51–77.
- Rodgers, C. (2002). Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, 72, 230–253.
- Rodriguez, R. (1982). *Hunger of memory*. New York: Bantam.
- Shepard, L. (2008). Formative assessment: Caveat emptor. In C. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 279–304). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shriner, P., Banev, S., & Oxly, S. (2005). *Holistic education resource book*. Münster, Germany: Waxmann Verlag.
- Spinelli, B. (2015a). Integrating plurilingualism into curriculum design: Toward a plurilingual shift. In R. Dolci & A. Tamburri (Eds.), *Intercomprehension and multilingualism: Theory and practice for teaching romance languages* (pp. 101–143). New York: Queens College's John D. Calandra Italian American Institute.
- Spinelli, B. (2015b). Costruire competenze plurilinguistiche attraverso il co-apprendimento e l'approccio riflessivo: uno studio pilota negli USA. In S. Garbarino & C. Degache (Eds.), *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations* (pp. 113–126), Lyons: Centre de Recherche en Terminologie et Traduction (CRTT).
- Spinelli, B. (2017). The multilingual turn in FL education: Investigating L3/Ln learners' reading–writing relationship. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 3, 184–209.
<http://doi.org/10.1075/ttmc.3.2.03spi>
<http://doi.org/10.1075/ttmc.3.2.03spi>
- Spinelli, B., & Parizzi, F. (2010). *Profilo della lingua italiana: livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 e B2*. Florence, Italy: La Nuova Italia.

- Stiggins, R. (2008). Correcting errors of measurement that sabotage student learning. In C. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 229–244). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. (1997). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wei, L. (2014). Who's teaching whom? Co-Learning in multilingual classrooms. In S. Mays (Ed.), *The multilingual turn implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 167–190). New York: Routledge.

Translanguaging and the No Voice policy in L2 sign language contexts

Josée-Anna Tanner and Nina Doré
joseeanna.tanner@carleton.ca

CARLETON UNIVERSITY

Abstract

This article draws on translanguaging theory and research to consider a common pedagogical practice in American Sign Language (ASL) as a second language (L2) classroom, the No Voice policy (i.e., spoken language use is forbidden). The No Voice policy serves important cultural and practical purposes, but by nature limits learners' access to their entire linguistic repertoire, which raises questions about the overall impact of the policy on learners' language development. Current literature about pedagogical translanguaging has not yet addressed practices that integrate (and, by extension, limit) selective modalities; we evaluate this gap and propose several directions for future research on the topic. Moreover, previous discussions of translanguaging practices involving recognized minority (e.g., Basque, Welsh, Irish) spoken languages are not wholly comparable to sign languages, which are not yet official or fully recognized languages in most countries and are therefore additionally vulnerable. We take into account the impact of ASL L2 learners on the language community, as many learners go on to become interpreters and allies to the deaf community.

Key words: American Sign Language as a second language, hearing adult learners, selective modality, pedagogical translanguaging, minority language

Résumé

Cet article s'appuie sur la théorie et la recherche sur le translanguaging pour envisager une pratique pédagogique commune en langue des signes américaine (ASL) comme langue seconde (L2), dans le cadre de la politique No Voice (où le recours à la langue parlée est interdit). La politique No Voice répond à des objectifs culturels et pratiques importants, mais limite par sa nature l'accès des apprenants à l'ensemble de leur répertoire linguistique, ce qui soulève des questions quant à l'impact global de la politique sur le développement linguistique des apprenants. La littérature actuelle sur le translanguaging à visée pédagogique n'a pas encore

abordé les pratiques qui intègrent (et, par extension, limitent) des modalités sélectives. Nous évaluons donc cette lacune et proposons plusieurs pistes pour les recherches futures sur le sujet. En outre, les discussions précédentes sur les pratiques du translanguaging impliquant une minorité reconnue (les minorités basque, galloise et irlandaise, par exemple) ne sont pas tout à fait comparables aux langues des signes, car ces dernières ne sont pas encore des langues officielles ou pleinement reconnues dans la plupart des pays et sont donc également vulnérables. Nous prenons en compte l'impact des apprenants en ASL de L2 sur la communauté linguistique, car nombre d'élèves deviennent interprètes et alliés de la communauté des sourds.

Mots-clés : langue des signes américaine comme langue seconde, apprenants adultes entendants, modalité sélective, translanguaging pédagogique, langue minoritaire

Introduction

American Sign Language (ASL) is the most common sign language used in deaf communities across North America. In the 1980s an increasing number of hearing people began learning ASL as a second language (L2) in secondary and post-secondary settings. In 2015, the Modern Language Association (MLA) reported that ASL displaced German as the additional language with the most enrolments in U.S. high schools and colleges (Goldberg, Looney, & Lusi, 2015). Canadian figures have not been recorded officially, though Doré (2014, 2016) reported that 30 post-secondary institutions in Canada offer ASL, from single continuing education courses to four-year certificates.

Although this expanding group of students is primarily hearing (i.e., have a spoken language as their first language [L1]), their teachers are most often deaf. There is a long history of hearing hegemony that has repeatedly denied sign language rights to deaf people, a fight that continues today, especially for deaf children's rights to a sign language education (see, for example, Komesaroff, 2008; Kuntze, Golos, Wolbers, O'Brian, & Smith, 2016; Snoddon, 2008). Thus, the popularity of ASL as L2 for a hearing population represents a shift in the language user base and raises complex questions about language growth and ownership alongside questions about the language acquisition needs of these emerging bilingual-bimodal learners.

This article considers a common pedagogical practice in ASL classrooms, the No Voice policy. This policy restricts the use of a dominant language (English) in a dominant mode (spoken) to support the learning of a minority language (ASL) in a minority mode (signed). For context, in ASL classrooms written English is often permissible (e.g., textbooks, chalk-talk, vocabulary lists), but spoken English is usually forbidden. Not voicing is an embedded

part of ASL communication amongst fluent signers, but maintaining silence is not something that hearing learners do automatically or instinctively; learners need to be consistently reminded to turn off their voices when they enter the classroom. However, restricting the spoken English mode potentially conflicts with the translanguaging goal of encouraging students to access and make use of their entire linguistic repertoire. We explore this paradox throughout the article.

Focus and scope

Unlike de Saussure's formal language system (2017) or Chomsky's notion of Universal Grammar (1976), translanguaging posits that languages do not exist as separate systems in the brains of language users. García and Wei (2014) argue for a dynamic view of bilingualism where the language practices of bilinguals and emerging bilinguals are drawn from one expanding linguistic system. Bilinguals maximize communicative potential by translanguaging, accessing different features or modes of autonomous languages (García, 2009). Cenoz and Gorter (2017) propose that translanguaging can be promoted through intentional pedagogical decisions and benefit additional language learning by providing a toolkit for accessing the L2. There is thus a theoretical dilemma in ASL as L2: can integrating students' diverse linguistic resources in only one mode (written) still be considered a form of pedagogical translanguaging? Otherwise put, is selective modality pedagogical translanguaging a contradictory term? If it is possible, is it an effective practice in terms of both promoting ASL acquisition and instilling an understanding and respect for deaf social norms?

To consider these questions, we begin by outlining the roles of the No Voice policy as an illustration of how pedagogical translanguaging in the ASL classroom is modality-selective. We then propose three avenues for contextualizing and conceptualizing the impact of this policy on teaching and learning. Firstly, we consider translanguaging research about minority languages, as it provides insight into the potential benefits of the No Voice policy in terms of the minority language status of ASL. We discuss the struggle of ASL to assert itself in the face of spoken English language dominance where limiting English in the classroom can be considered an extension of efforts to reclaim ASL for the deaf community. Secondly, we introduce ASL L2 learners and discuss the No Voice policy in terms of their language acquisition and L2 identity development. This section in particular calls for additional empirical research into the impact of pedagogy on acquisition. Thirdly, in light of the scarcity of literature that discusses the No Voice policy, we consider it conceptually in terms of how it facilitates the different roles that teachers take on in the ASL L2 classroom. We focus on the roles of cultural facilitators, spokespeople for the community, and linguistic experts. All in all, we emphasize the complexity and delicacy

of this topic and encourage further research, as literature in this area is sorely lacking.

We write from several perspectives which are essential to understanding our scope and approach to the topic. We are both hearing L2 ASL users. We are both involved in sign language communities, but we do not speak as representatives of these communities in any way. We hold that although the spread of ASL as L2 is fraught with real risks to the language and its users, it also provides two important opportunities:

- to develop a wider user base that may bolster the minority language and give it better staying power in the face of ongoing threats (e.g., cochlear implants, ongoing prioritization of the oralist education model)
- encourage a better-informed hearing population whose members may in the future become allies in reducing social (and other) barriers to deaf people.

As researchers, we emphasize the necessity of research-based ASL pedagogy that balances the language acquisition needs of hearing learners with the real-world language concerns of the deaf community.

No Voice policy

Within the L2 classroom, the No Voice policy plays two key roles. First, it serves the sociocultural purpose of familiarizing students with deaf cultural norms (e.g., how to get someone's attention without voicing). At the same time, the students develop an awareness of their hearing privilege and how to lessen it in signing spaces by making their language accessible to their deaf teachers (i.e., visible, signed), thus showing respect that is anticipated to carry through to their future interactions with deaf people.

Secondly, the No Voice policy immerses students in a visual world, creating a more "authentic" signing context, which is intended to lead to more fluent signers who go on to present a less English-influenced form of ASL. Keeping voicing out of the classroom reduces the likeliness of students developing the habit of using simultaneous communication ("SimCom"; i.e., speaking while signing), which has been shown to be an ineffective communication approach with deaf people (Tevenal & Villanueva, 2009).

However, there is little evidence that the policy actually results in more proficient signers. In an early ASL L2 study (McKee & McKee, 1992) students reported that the use of their L1 to explain complicated linguistic concepts resulted in less frustration. These explanations can be done by supplementing ASL explanations with written explanations on the chalkboard or providing pre-prepared handouts—particularly with low-proficiency students. But the No Voice policy would mean that learners could not respond or ask complex

questions in their L1 (to their instructor or to each other), except in writing. No empirical research has yet addressed how learning is impacted by voicing in the classroom.

ASL as a minority language

Discussions of ASL pedagogy are preceded by the long history of oppression of sign languages and their users. The displacement of ASL in favour of oralist deaf education meant that the use of ASL by deaf signers was considered shameful, uneducated, or backwards. This history has led to complex power differentials between deaf and hearing people, issues of social capital, and definitions of disability. For many ASL teachers this is their lived history. Allowing only select modalities in the ASL classroom may be an effective tool for creating an alternate discourse. Below we discuss how translanguaging may interfere with the need to protect and maintain ASL and problems arising from its ongoing contact with English.

Protection and maintenance

As the fight to revitalize the Welsh language during the late 20th century became more successful, the concept of translanguaging emerged out of growing evidence that using two languages for learning can be “mutually advantageous in a bilingual school, person, and society” (Lewis, Jones, & Baker, 2012, p. 642). Originally, the term referred to the deliberate pedagogical practice of switching the mode of input and output in bilingual classrooms (Lewis et al., 2012). As Creese and Blackledge (2015) noted, pedagogical translanguaging is about the normalization of bilingualism without diglossic functional separation. This normalization has been instrumental in creating space for minority and indigenous languages in classrooms.

On a global scale, English has expanded in parallel with the politics of global trade (Blommaert, 2010)—and in doing so has displaced local languages and cultures (Joseph & Ramani, 2012). It is sometimes considered a bully or bulldozer language, forcing out or minimizing the use of indigenous and minority languages in favour of English with the promise of economic gains. Translanguaging presents a much-needed opportunity for the language practices of minority language speakers to be recognized and legitimized. Applied with care, translanguaging can help maintain, develop, and promote students’ home languages for educational purposes while also facilitating the acquisition of an additional language (Joseph & Ramani, 2012).

The selective use of written English in ASL classrooms is a deliberate pedagogical choice; however, simultaneously discouraging the use of spoken English problematizes ASL-English bilingualism by limiting modality use to only what is accessible visually. The following sections explore translanguaging for

ASL L2 learning. We point to the unique interface of ASL and English. We hold throughout that translanguaging practices — whether fully or selectively — are not to be avoided, but that more research is needed to understand how they can be applied conscientiously.

ASL and English tensions

Otheguy, García, and Reid (2015) maintain that translanguaging, in its intended use, disrupts the socially constructed language hierarchies by reminding linguists that a named language is a social construct rather than a mental or psychological one. However, in ASL research, “the view of sign languages as bounded systems is often important for deaf community empowerment” (Snoddon, 2017, p. 303). While ASL is not a derivative of English, a reality of being a minority language in a predominantly English-speaking country means that ASL is in constant contact with English, and English continues to have an impact on ASL (Peterson, 2009). Delineating ASL allows researchers to position it as an equal but distinct language. Until recently, sign language linguists emphasized the arbitrary nature of ASL and downplayed elements of visual iconicity out of concern that acknowledging iconic signs would be akin to admitting that sign languages are not “real” languages (Valli, Lucas, & Mulrooney, 2005). This attitude is telling of the skepticism around the validity of ASL in the wider linguistic community.

For these and other reasons, ASL as L2 was initially resisted by academic faculty in foreign language programs (Jacobowitz, 2005; Miller, 2008). Historically, ASL has been strongly and systematically suppressed, particularly within the realm of deaf education (Lane et al., 1996). Recent translanguaging projects have sought to reclaim ASL for deaf communities, and to show how the use of multiple modes of meaning making (signed, spoken, and written) allows deaf students to contribute more fully to classroom dialogue (Swanwick, 2017). Canagarajah (2011) described this as the valorization of a suppressed community practice. For deaf education, translanguaging practices can be a means to validate and encourage the use and preservation of ASL, battle language deprivation, and encourage bilinguals to be flexible in using their linguistic resources as they make sense of their worlds (García & Leiva, 2014).

Still, not all research finds translanguaging practices where ASL and English are concerned to be wholly positive. Some (e.g., Supalla, 2008; Supalla & Clark, 2015) question the extent to which cross-linguistic ASL-English contact should be promoted at all. Translanguaging may be viewed as a threat or a step backwards. For instance, Snoddon (2017) found that deaf ASL instructors try to support social justice for signing communities by encouraging the acquisition of classical ASL varieties. This means bringing learners’ signing in line with more historically “pure” forms of ASL (i.e., by removing evidence of

English influence). Classical ASL rejects the intrusion of English — for example, removing or altering initialized signs from ASL repertoires (e.g., FAMILY, CLASS) despite the fact that many of these signs are widely used as-is in deaf signing communities. Some signers (see, for example, Bienvenu, 2018) have pushed back against the current purification trend of removing linguistic evidence of ASL’s contact with English.

In the context of ASL as L2, translanguaging practices may threaten to perpetuate existing power and status imbalances between ASL and English. The majority language, English, is in no danger; it will still be there even if some features from minority languages are inserted into it (Cenoz & Gorter, 2017). Currently across North America ASL “abides an unsteady détente with English, an accommodation much lamented by ASL purists” (Peterson, 1999, p. 3; see also Snoddon, 2017, for a discussion of classical and variants of ASL). Thus, the implementation of strict policies (like the No Voice rule) arise. However, it stems from the desire to shelter ASL from historically problematic English influence rather than from evidence that it works as an effective teaching strategy for second-language learners.

Needs of ASL L2 learners

Translanguaging literature has yet to be extended to emerging bilingual/bimodal hearing adult learners of sign language. Additionally, ASL as a second language is not as well researched compared to other more commonly taught spoken minority languages. The needs of these learners, their proficiency attainment, and even the efficacy of particular teaching methods remain largely undocumented and uninvestigated (McKee, Rosen, & McKee, 2014; Quinto-Pozos, 2011; Tanner, 2014; Willoughby, Linder, Ellis, & Fisher, 2015). These gaps leave ASL instructors with little support for their pedagogical choices, aside from anecdotal evidence or gut feelings about their learners (Thoryk, 2010). Our current application of translanguaging theory to the pedagogical ASL practice of forbidden spoken English in the classroom is an invitation to continue examinations of ASL teaching and learning.

Variety of learner profiles

ASL L2 learners are not a homogenous group. They vary by age, previous experience with ASL or other languages, and familiarity with the deaf community. They also differ in their motivations for learning ASL: professional (e.g., to become an interpreter, audiologist, speech therapist or social worker), personal (e.g., to communicate with a deaf child or friend), pleasure (i.e., enjoyment or curiosity), or a shifting combination of these. ASL programs also vary — by setting (e.g., college, university, community program), course offerings (e.g., number of courses, levels offered), and purpose (e.g., pre-/interpretation, par-

ents of deaf children).

The population we address in this article is hearing adults in college or university ASL L2 courses. These learners tend to be between the ages of 18-25 and have a wide range of previous experience and familiarity with ASL and the deaf community (Tanner, 2014). A few are able to fingerspell their names, and some may know a handful of signs, but in many cases the learners — particularly in introductory classes — have no experience with ASL outside of what they have seen on television or in movies (Tanner, 2014). For many learners interacting with a deaf ASL instructor is their first time ever communicating with a deaf person (Tanner, 2014).

Despite myriad differences, a common link amongst the learner population is that they are adults and have access to a first language. As Krashen (1981) showed, adult L2 learners are aware of their language learning processes. They are capable of reflecting on their learning and are able to choose from multiple strategies to intervene in or mediate their learning. It is important that research takes their feedback and preferences into account; they are stakeholders in the learning process as much as their instructors.

ASL L2 acquisition

The No Voice policy is meant to immerse students in the visual world while they are in the classroom. Teachers may also use it as a way to protect ASL from English influences or as a barrier to limit L1 transfer errors. Some instructors believe that prohibiting the use of voicing in the classroom helps students adjust to comprehending linguistic information visually rather than aurally (Peterson, 1999). Others assume that the No Voice policy will make students more likely to use gesture and that over time this will turn into signing (Calton, 2013). The idea that the use of voice presents a linguistic threat to ASL is predicated on the assumption that disallowing language use other than the target language in the language classroom leads to more fluent signers, or to signers who will then go on to present a “purer” form of ASL (i.e., ASL that exhibits fewer English intrusions) in their own signing. All of these are compelling reasons for the No Voice policy.

The problem is there is little evidence that silent classrooms actually result in hearing learners who are more comfortable, more fluent, and less prone to incorporating signed English or hybrid English-ASL forms. L2 literature outside of ASL shows that the selective use of a shared common classroom language in L2 learning contexts has already been recognized as a beneficial pedagogical practice. It enables learners to work at a higher level and have greater learning opportunities than they would be able to if they were restricted to using the L2 alone (Hussein, 2013; Storch & Wigglesworth, 2003). Swain, Brooks, and Toccalli-Beller (2002) point out that the tasks and activities that the learners

are engaged in will affect the dialogue learners produce and therefore the language they learn. Language activities in ASL could include translanguaging practices (even potentially voicing) that encourage students to understand their language use as an integrated system and that would support them as they strive to create meaning while learning.

The linguistic identity of hearing L2 signers

The ASL/English dichotomy (or, more generally, the spoken versus sign language dichotomy) highlights how little ownership in the language hearing learners are afforded. A common view of ASL L2 learners is one where they need to overcome deficiencies brought on by their first (spoken) language that do not effectively accommodate a second (visual) language. Part of this is due to the previously discussed tensions relating to language contact between English and ASL. Thus the logical conclusion is that spoken language needs to be put aside — even ignored — during the learning process. As discussed next, in most classroom settings the teacher is the expert; if the teacher adopts a binary orientation, that leaves very little room for a learner to establish an emerging identity as a bi-modal language user.

The establishment of identity (in this case as a second language learner with access to additional modal resources) can take place only if the identity is recognized by others (Blommaert, 2005). This would require a willingness on the part of ASL second-language teachers to acknowledge and accept that the identities of these students are not the same as members of a deaf community, but that they are something different. It also means that we need to think more carefully about the purpose of ASL programs, the goals we have for hearing learners, and the type of identity we hope they develop. Are they meant to be conduits? Bridges? Autonomous users? Or something else? ASL teachers, and ASL programs, need to clearly understand who their students are and why they are in the classroom (Peterson, 1999) before they can develop effective and engaging teaching strategies and determine the usefulness of classroom policies like the No Voice rule.

Roles of ASL teachers

Research about ASL L2 pedagogy is scarce, particularly research about ASL L2 teachers' classroom practices and use of pedagogical resources. Cooper, Reisman, and Watson (2008) point out that there are no professional journals that support sign language instruction as a discipline; however, they also note that such a journal is not yet warranted, as much of the relevant data on ASL pedagogy is neither published nor derived from empirical study. Rosen (2010) agrees that there are few, if any, empirical studies of ASL L2 pedagogies, while Quinto-Pozos (2011) similarly calls for a systematic examination of teaching

resources and methodologies. In one such study, Thoryk (2010) undertook an examination of the effectiveness of a finger-spelling teaching resource, finding that the materials were of no help and even a hindrance in improving students' signing skills. She echoes calls for research-based sign language instructional materials.

These calls for additional research must be considered alongside Peterson's (2009) observations that the deaf community has been largely displaced as the heart of sign language interpreter training in favour of research-based and institutionalized training programs. This distancing between the language and the community is at risk of extending to other realms of research and practice, e.g., ASL as L2, to the detriment of the community. All in all, there is consensus that ASL instruction should be better supported by empirical research, but not how that can be done in a coherent, effective, and sensitive way. The handful of empirical studies that discuss ASL L2 teaching (Doré, 2014; Quinto-Pozos, 2011; Schornstein, 2005; Tanner, 2014; Thoryk, 2010) do little to explore particular classroom practices such as the No Voice policy. We maintain that while the policy may achieve cultural purposes, empirical investigation is required in order to determine whether this comes at a cost to learners' language acquisition and ability to engage in bi-modal translanguaging practices.

We approach the No Voice policy currently conceptually but with the hope that it will be examined empirically in the future. We are also interested in the rationale that teachers apply to their implementation of the rule. Is the No Voice policy a teaching moment meant to promote full visual immersion? Does it achieve the cultural purpose of creating a deaf-friendly zone? Is it a matter of linguistic respect? These questions are not easily answered, since ASL teachers are not a homogenous group. Doré (2016) found that ASL L2 teachers in Canadian post-secondary programs may have anywhere from a few years to a lifetime of experience using and teaching ASL. Further, they may be born deaf, late deafened, hard of hearing, or hearing (or anywhere in between) and may use sign language as their L1 or L2. Any proposal to study ASL L2 teaching and learning must consider this diversity.

For example, not all ASL teachers will be equally comfortable with English. If a teacher is comfortable reading, writing, lip reading, and/or speaking English, they may nonetheless recognize that not all of the deaf people that their students will encounter will be, and so students should learn to communicate without relying on the oral/aural channel. If a teacher is less comfortable with English, it is unclear how these teachers navigate English even if it is used only in the written modality as a complement to the No Voice rule. Regardless of their English proficiency, deaf teachers may find that restricting the spoken modality creates a more equal playing field between them and their hearing stu-

dent, where classroom management and student progress become more easily monitored. This scenario is quite different from spoken language teachers, who are likely to be bilingual and share a comfort with the same modalities (spoken and written) as the students. These teachers may be more amenable to students accessing their wider repertoire of language skills — i.e., in both spoken and written modalities — since they can access students' learning through these.

The following sections explore several specific ways that the No Voice policy as selective modality translanguaging pedagogy meets and conflicts with ASL L2 teachers' needs. Of course, this compartmentalization is somewhat artificial, as teacher needs overlap to varying extents with students' needs and considerations regarding ASL as a minority language.

Teachers as gateways

ASL L2 teachers have been conceptualized as “gateways” to the deaf community (Kelly, 2001). As such, ASL teachers have more specific cultural goals than spoken language teachers. Calton (2013) observed that ASL L2 teachers place less emphasis on language proficiency and more emphasis on exposing new learners to the history and culture of the deaf community and imparting on their students a respect for deaf people and ASL. Thus, ASL L2 teachers may see themselves as responsible for exposing hearing learners to the history and culture of the deaf community and creating “good citizens within the deaf community” (McDermid, 2009, p. 108). These goals are manifested in different approaches to teaching that, as a whole, take on many of the aspects that are important to deaf culture and socialization such as reciprocity, collectivism, and enculturation into deaf communication norms (McDermid, 2009). These approaches aim to “engender an appreciation of deaf culture and respect for ASL and the Deaf” in their students (Calton, 2013) in the hope that their students “adopt a socio-cultural model of Deafness” (p. 93) over the course of the class. The No Voice policy is one more way that this is accomplished. This may, however, have the effect of prioritizing learners' cultural awareness ahead of linguistic proficiency.

Teachers as spokespeople

In discussing any aspect of teaching ASL one must always take into account the history of ASL instruction (both as a first and second language) over the years. Anything related to ASL pedagogy, whether it be strictly linguistic or a matter of broader classroom practices such as translanguaging, “is superposed on the socio-cultural history of the Deaf community” (Quinto-Pozos, 2011, p. 138). The displacement of Indigenous languages in favour of English has meant that historically the use of ASL by deaf signers was seen as shameful, uneducated, or backwards. The history of ASL across North America includes

a long history of oppression leading to a set of exigent and complex dynamics that include power differentials between deaf and hearing, as well as issues of social capital and definitions of disability. Thus, the No Voice policy may be an important way of embedding in the pedagogy a reminder of the historical and ongoing oppression of sign languages and of learners' hearing privilege. Teachers, as the primary classroom experts in sign language and deaf history and culture, take on the role of spokespeople responsible for guiding students and positioning them in relation to it.

Teachers as experts

ASL teaching was and continues to be a significant career opportunity for deaf people (McKee, Rosen, & McKee, 2014). As suggested in the previous section about ASL as a minority language, ASL as L2 is tied to questions of language ownership. The deaf native signer is often positioned as the knowledge expert on the language and culture, though they are few and far between. This is because 90% of deaf children are born to hearing parents (Meier, 1991; Mitchell & Karchmer, 2004) and come to sign language and the deaf community at school age or later in life, if at all. Consequently, ASL teachers have varying experiences with ASL in addition to different knowledge of language pedagogy and linguistics (Cooper, Reisman, & Watson, 2008). Rosen (2010) argues that the inconsistencies amongst ASL curricula and curricula adoption raises questions about teachers' understanding of second-language acquisition principles, curriculum development, and instructional strategies. Moreover, a significant proportion of the signing community is hearing — children of deaf adults, interpreters, parents and teachers of deaf children, spouses, friends, and colleagues of deaf people, and so on — many of whom are fluent signers themselves, which complicates the deaf signer as the primary and/or sole expert. While a strong argument can be made for the No Voice policy on cultural, social, and political grounds, it is less clear how the policy is meant to improve second language learning. In a language classroom of hearing learners there should be a strong empirical rationale for the complete ban on a communicative modality.

In sum, we hold that teachers (and programs in particular) should consider their goals: are teachers expected to prioritize linguistic proficiency (e.g., for interpreter training) or cultural knowledge (e.g., for socializing with deaf communities)? Should they teach around their own preferred modalities — whether spoken, written, or signed, or some combination of two or three — or should pedagogies be more standardized to accommodate a range of teachers?

Conclusion

Classroom contexts and norms significantly influence learners' willingness and ability to participate. Tyler (2012) suggests that shifting the focus away from traditional teacher-oriented classrooms to learner cooperative/collaborative classrooms may increase the level of interpersonal trust, which can be an antecedent to willingness to communicate in the second language. Adults also tend to prefer more self-directed and student-centred approaches (Tudor, 1996). Translanguaging in an ASL classroom that allows students to voice requires teachers who are co-learners and who are willing to build a classroom where students are allowed "to write and speak with whatever resources they have and not wait until they have the 'legitimate' ones to develop a voice" (García, 2016, para. 5).

Given the swift rise in the number of ASL programs that instruct hearing learners, the lack of research into the ways in which ASL is taught and learned is a pressing concern. Currently, much of ASL teaching is informed by the linguistic and cultural beliefs of instructors (Quinto-Pozos, 2011). We agree that there is a need to maintain and protect minority languages like ASL. It is also important that language classrooms address cultural issues and encourage understanding of, and sensitivity to, cultural difference. However, we also suggest that the development of materials and pedagogical approaches used to teach hearing L2 learners should be genuinely useful rather than merely popular (Thoryk, 2010) or chosen based on existing precedence; the No Voice rule has strong cultural sway but its relevance as a teaching tool needs closer examination.

While increased mainstream acknowledgement of the existence of sign languages may be leading to slowly straightening misconceptions around its nature ("Aren't sign languages universal?"), discriminatory ideas around the primary cultural group associated with sign languages—deaf people—are holding strong ("Can't they all lip read?"). A linguistic paradigm shift, i.e., embracing the unique contributions of sign languages to linguistic diversity, seems to be easier to swallow than a social one, i.e., recognizing the unique contributions of deaf people to the hearing-dominant social tapestry. Consequently, the growth of ASL in North America is experiencing ethical and moral growing pains, where increased language recognition and growth is checked by questions of language ownership and language shift through the increased contact between ASL and English. Meanwhile, technologies like cochlear implants are spreading and fundamentally altering deaf culture and communities at the same time as digital communication, recording, and dissemination technologies (e.g., video chat, Video Relay Service [VRS], video- and image-based social media) are connecting sign language users faster than ever. Thus, it is of the utmost importance that deaf teachers and other members of signing com-

munities are empowered in matters that concern them. But discussions of ASL L2 instruction need to also consider the linguistic and learning needs of hearing L2 students.

For learners, selective use of voicing (for example, in peer to peer interaction) may be an asset rather than something that diminishes ASL learning. The point is to expand on students' existing knowledge (linguistic, metalinguistic, social, cultural) and help them develop shared linguistic and cultural understandings and language practice repertoires (Alamillo, Yun, & Bennett, 2017). Depending on the learners' ASL level and the goals of the course, it may be appropriate in some cases to allow the use of voicing for teaching and/or discussion of (for example) metalinguistic skills. One consideration for ASL teachers would be to include learning activities that allow for interaction in a way that uses English or voice to support and mediate second language learning. This need not be an everyday occurrence—even small amounts of this type of scaffolding can lead to language learning gains. Peer to peer interactional translanguaging practices can help build interpersonal trust among adults as co-learners.

We want to be clear that we do not disagree with the desire to protect and preserve ASL, and we believe that students should learn experientially about deaf culture. We are calling for more research that looks at the needs of all stakeholders, while making sure that ASL L2 research (and by extension, ASL L2 instructors) consider the value that theoretical developments like translanguaging can contribute to hearing learners' understanding and linguistic development.

References

- Alamillo, L., Yun, C., & Bennett, L.H. (2017). Translanguaging in a Reggio-inspired Spanish dual-language immersion programme. *Early Childhood Development and Care*, 187, 469–486.
- Bienvenu, M.J. (2018, Jan 18). Purification of ASL, no! [Video file]. www.youtube.com/watch?v=2zXhE5gv3Pw
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calton, C.J. (2013). *Teaching respect: Language, identity, and ideology in American Sign Language classes in the United States* (Doctoral dissertation). ir.uiowa.edu/etd/4950
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2 (1–27).

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 901–902.
- Chomsky, N. (1976). On the nature of language. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 280, 46–57.
- Cooper, S.B., Reisman, J.I., & Watson, D. (2008). The status of sign language instruction in institutions of higher education: 1994–2004. *American Annals of the Deaf*, 153, 78–88. doi.org/10.1353/aad.0.0001
- Creese, A., & Blackledge, A. (2015). Translanguaging and identity in educational settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 20–35.
- de Saussure, F. (2017). “Cours”. In M. Ryan & J. Rivkin (Eds.), *Literary theory: An anthology* (3rd ed., pp. 137–177). Malden, MA: Blackwell.
- Doré, C. (2014). Exploring teacher perceptions of a textbook-free ASL curriculum at a Canadian university: A qualitative combined methods study. (Unpublished doctoral dissertation). Carleton University, Ottawa.
- Doré, C. (2016). *Assessing the needs of ASL teachers in Canada*. Unpublished manuscript. Carleton University, Ottawa.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Social justice through multilingual education* (pp. 128–145). New Delhi: Orient Blackswan.
- García, O. (2016, March). What is translanguaging? An interview with Ofelia García. (F. Grosjean, Interviewer). *Psychology Today*. www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging
- García, O., & Leiva, C. (2014). Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 199–216). New York: Springer.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Goldberg, D., Looney, D., & Lusin, N. (2015). Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, Fall 2013. New York: Modern Language Association (MLA). apps.mla.org/pdf/2013_enrollment_survey.pdf
- Hussein, B. (2013). Teaching and learning English-as-a-second/foreign language through mother tongue: A field study. *Asian Social Science*, 9(10), 175–180.
- Jacobowitz, E.L. (2005). American sign language teacher preparation programs in the United States. *Sign Language Studies*, 6, 76–110.
- Joseph, M., & Ramani, E. (2012). Globalization: Going beyond the dichotomy of global versus local through additive multilingualism. *International Multilingual Research Journal*, 6, 22–34.

- Kelly, A.B. (2001). *How Deaf women construct teaching, language, and culture, and gender: An ethnographic study of ASL teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland, College Park, MD.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Pergamon Press.
- Komesaroff, L.R. (2008). *Disabling pedagogy: Power, politics, and deaf education*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Kuntze, M., Golos, D., Wolbers, K., O'Brien, C., & Smith, D. (2016). School as a site for natural language learning. In M. Marschark, V. Lampropoulou, & E.K. Skodilis (Eds.), *Diversity in deaf education* (pp. 77–108). New York: Oxford University Press.
- Lane, H.L., Hoffmeister, R., & Bahan, B.J. (1996). *A journey into the deaf-world*. San Diego, CA: Dawnsign Press.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation, 18*, 641–654.
- McDermid, C. (2009). Social construction of American Sign Language—English interpreters. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*, 105–130.
- McKee, R.L., & McKee, D. (1992). What's so hard about learning ASL?: Students' and teachers' perceptions. *Sign Language Studies, 75*, 129–158.
- McKee, D., Rosen, R., & McKee, R. (2014). Introduction. In D. McKee, R. Rosen, & R. McKee (Eds.), *Teaching and learning signed languages: International perspectives and practices* (pp. 1–7). New York: Palgrave MacMillan.
- Meier, R.P. (1991). Language acquisition by deaf children. *American Scientist, 79*, 60–70.
- Miller, K.R. (2008). American Sign Language: Acceptance at the university level. *Language, Culture and Curriculum, 21*, 226–234.
- Mitchell, R.E., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies, 4*, 138–163.
- Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review, 6*, 281–307. doi.org/10.1515/applirev-2015-0014
- Peterson, R. (1999). *The perceptions of deafness and language learning of incoming ASL students* (Unpublished doctoral dissertation). University of California Riverside.
- Peterson, R. (2009). *The unlearning curve: Learning to learn American Sign Language*. Burtonsville, MD: Sign Media Inc.
- Quinto-Pozos, D. (2011). Teaching American Sign Language to hearing adult learners. *Annual Review of Applied Linguistics, 31*, 137–158.

- Rosen, R. (2010). American Sign Language in US high schools: State of the art. *Modern Language Journal*, 92, 10–38.
- Schorstein, R.A. (2005). Teaching ASL in the university: One teacher's journey. *Sign Language Studies*, 5, 398–414. (2006). doi.org/10.1353/sls.2005.0019
- Snoddon, K. (2008). American Sign Language and early intervention. *Canadian Modern Language Review*, 64, 581–604.
- Snoddon, K. (2017). Uncovering translanguaging practices in teaching parents classical ASL varieties. *International Journal of Multilingualism*, 14, 303–316.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37, 760–770.
- Supalla, T. (2008). Sign language archeology: Integrating historical linguistics with fieldwork on young sign languages. In R.M. de Quadros (Ed.), *Sign languages: Spinning and unraveling the past, present and future. Proceedings of the Ninth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research (TISLR9)* (pp. 575–583). Petropolis, Brazil: Editora Arara Azul.
- Supalla, T., & Clark, P. (2015). *Sign language archaeology: Understanding the historical roots of American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Swain, M., Brooks, L., & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171–185.
- Swanwick, R. (2017). Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism*, 14, 233–249.
- Tanner, J. (2014). Examining the construct of proficiency in a university's American Sign Language (ASL) program: A mixed-methods study (Unpublished doctoral dissertation). Carleton University, Ottawa.
- Tevenal, S., & Villanueva, M. (2009). Are you getting the message? The effects of SimCom on the message received by deaf, hard of hearing, and hearing students. *Sign Language Studies*, 9, 266–286.
- Thoryk, R. (2010). A call for improvement: The need for research-based materials in American Sign Language education. *Sign Language Studies*, 11, 100–120.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centeredness as language education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tyler, R.qJ. (2012). Interpersonal trust and willingness to communicate in the adult foreign language classroom. *Dialog on Language Instruction*, 22, 1–21.
- Valli, C., Lucas, C., & Mulrooney, K. (2005). *The linguistics of American sign language: An introduction* (4th ed.). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Willoughby, L., Linder, S., Ellis, K., & Fisher, J. (2015). Errors and feedback in the beginner Auslan classroom. *Sign Language Studies*, 15, 322–347.

Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue

Joël Thibeault

joel.thibeault@uottawa.ca

UNIVERSITÉ D'OTTAWA

Claude Quevillon Lacasse

quevillon_lacasse.claude@uqam.ca

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Résumé

La grammaire est une discipline qui est ancrée dans la tradition scolaire francophone et dont l'enseignement, parce qu'on lui reconnaît une fonction normative assumée, peut contribuer à la reproduction de certaines inégalités à l'école. Au regard de cet état de fait, le présent article veut, dans un premier temps, mettre en évidence la pertinence didactique que revêtent les réseaux littéraires pour l'enseignement de la grammaire du français (langue d'enseignement ou seconde) en contexte plurilingue. Ainsi exposerons-nous les fondements théoriques qui concourent à l'utilisation de ces réseaux et verrons-nous comment on peut les mettre en œuvre afin de valoriser et de mettre à profit le répertoire linguistique pluriel des élèves. Dans un second temps, il s'agira d'exemplifier notre propos en présentant trois modalités de réseaux littéraires, ceux-ci, s'ils sont élaborés en considérant les plurilinguismes qui caractérisent de nos jours les salles de classe, pouvant soutenir le développement de la compétence grammaticale des élèves.

Mots-clés : grammaire, enseignement, réseaux littéraires, plurilinguisme, écriture

Abstract

Grammar is a discipline that is anchored in francophone school traditions, and its teaching, because it is associated with a well-known normative function, often contributes to the reproduction of social inequalities at school. In light of this, this article aims, on the one hand, to show the didactic relevance of grammatical literary networks for the teaching of French grammar (whether it be French as a second language or as language of schooling) in plurilingual contexts. We will thus expose the theoretical foundations for the use of these networks and we will see how

they can be utilized to enhance the plural linguistic repertoire of students. On the other hand, we will showcase three modalities that these networks can adopt in class and that, when taking into consideration the plurilingual reality of today's classrooms, can support the development of students' grammatical competency.

Key words: grammar, teaching, literary networks, plurilingualism, writing

L'enseignement grammatical par l'entremise de la littérature de jeunesse

L'enseignement grammatical, sacralisé dans la tradition scolaire francophone (Chervel, 2006), relève encore souvent d'un modèle didactique peu fonctionnel (Vargas, 1996), en ce sens qu'il ne s'articule que rarement à la complexité du vécu linguistique de l'élève et qu'il ne tient que peu compte de ses besoins linguistiques, discursifs et communicatifs. Dans cette perspective, en langue d'enseignement (Lord, 2012) comme en langue seconde (Jean et Simard, 2011), les pratiques traditionnelles d'enseignement grammatical, centrées sur l'exposition et l'exercisation, ont cours dans une proportion importante, malgré les avancées de la recherche dans le domaine.

Par ailleurs, étant donné que l'enseignement grammatical revêt habituellement une fonction normative assumée, c'est-à-dire qu'il vise la transmission de savoirs et de savoir-faire liés au français dans sa variété standard (Chartrand, 2012, 2016), il peut de facto présenter un hiatus vis-à-vis du répertoire linguistique pluriel, fréquemment composé de plusieurs langues, que l'élève se construit au fur et à mesure de ses interactions sociales (De Pietro, 2006; Larouche, 2018). Cet enseignement formel des conventions linguistiques, qui plus est, s'opère encore fréquemment en vase clos, un nombre important d'enseignants peinant à le mettre en lien avec des contextes linguistiques authentiques (Larouche, 2018). Pourtant, selon moult didacticiens provenant de contextes variés d'enseignement du français (Blain, Cavanagh et Cammarata, 2018; Chartrand et Boivin, 2004; Katz et Blyth, 2007; Marmy Cusin et Schneuwly, 2013), c'est en partant de textes authentiques et en analysant les choix linguistiques de l'auteur que l'enseignement de la grammaire peut devenir réellement signifiant pour l'apprenant.

Dans la lignée de la recherche en didactique du français qui fait valoir l'importance d'un enseignement contextualisé de la langue, on constate que la littérature de jeunesse, médium auquel on confère une légitimité croissante en milieu éducatif (Smith, 2016), gagne en popularité au sein de la collectivité de chercheurs en didactique de la grammaire, en langue d'enseignement (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2016; Lusetti, 2008) et en langue seconde (Adair-Hauck et Donato, 2002).

Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau (2015), à la suite de Tauveron (2002), proposent quant à elles de travailler la littérature de jeunesse en organisant les œuvres par réseaux pouvant reposer sur différents dénominateurs, soit le thème, l’auteur, l’illustrateur, un personnage stéréotype, le genre littéraire, les liens hypertextuels ou intertextuels, et le procédé d’écriture. Ce dernier type de réseau, autour d’un procédé d’écriture, implique le choix d’œuvres partageant un procédé d’écriture commun, par exemple la narration au *je*. Des activités complémentaires d’observation, d’analyse et d’écriture à partir de ces modèles sont ensuite proposées aux élèves afin que, à partir d’un contexte authentique, ils s’approprient le procédé d’écriture ciblé. Or, il nous est apparu que des éléments grammaticaux, comme le choix des temps verbaux, la répétition de structures syntaxiques particulières, la mise en évidence de groupes syntaxiques et l’énumération de compléments, pouvaient également servir de dénominateur commun pour l’élaboration d’un réseau littéraire. Ainsi, depuis maintenant quelques années, les travaux que nous menons (Thibeault et Quevillon Lacasse, 2016a, 2016b) proposent le décloisonnement de l’enseignement grammatical, dès lors arrimé à l’exploration d’œuvres pour la jeunesse organisées en réseaux littéraires. Nous avons conceptualisé ce que nous nommons le réseau littéraire grammatical (RLG), que nous définissons comme étant un regroupement d’œuvres pour la jeunesse qui permettent l’exploration de concepts grammaticaux similaires ou complémentaires. Nous avons en outre identifié cinq raisons qui justifient la démarche didactique que nous suggérons :

1. *Le RLG permet d’enseigner la grammaire à partir de l’observation de phénomènes.*

Les didacticiens de la grammaire, à la lumière des avancées en psychologie cognitive, préconisent un enseignement grammatical principalement inductif (Beaulne et Gauvin, 2017; Chartrand, 1996; Ellis et Shintani, 2014), qui positionne l’apprenant au cœur de son apprentissage, qui l’encourage à observer des corpus et, à l’aide d’instruments de classification favorisant la réflexion linguistique et du soutien de ses pairs, à poser des hypothèses sur le fonctionnement de l’unité linguistique à l’étude. Le recours à la littérature de jeunesse peut dès lors être à la source d’un travail grammatical axé sur la collaboration, le doute et, surtout, la découverte.

2. *Le RLG permet d’enseigner un concept grammatical de manière progressive.*

En choisissant les œuvres de manière réfléchie, on peut faire observer un concept grammatical dans une perspective de progression, notamment selon la complexité linguistique de structures linguistiques. Par

exemple, si un auteur fait un usage fréquent des réalisations simples du complément de phrase (p. ex., les groupes nominal et prépositionnel), d'autres auteurs opteront pour des réalisations plus complexes (p. ex., la subordonnée complément de phrase). En réunissant de telles œuvres dans un réseau, on peut engager l'élève dans un apprentissage étayé et, donc, le guider dans une conceptualisation progressive de l'objet étudié (Thibeault et Quevillon Lacasse, 2016b).

3. *Le RLG permet aux élèves d'explorer les effets des choix linguistiques de l'auteur sur le lecteur.*

Une exploration de phénomènes grammaticaux à partir d'un contexte littéraire permet à l'élève d'observer l'incidence énonciative des choix linguistiques de l'auteur sur le lecteur (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2018). La grammaire devient donc un ensemble de ressources qui sont mobilisées par un auteur afin de créer du sens, une vision se rapprochant de la perspective systémique fonctionnelle (Halliday et Matthiessen, 2014).

4. *Le RLG permet de stimuler l'écriture.*

Certaines œuvres, particulièrement celles qui adoptent des structures syntaxiques répétitives, peuvent servir d'inspiration pour des projets d'écriture stimulants. Notons, par exemple, des projets d'écriture à la manière d'un auteur, lors desquels l'élève est appelé à imiter les choix syntaxiques d'un auteur dans sa production écrite (Chénard-Guay, 2011; Hirvela, 2016; Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2018), et les exercices visant le développement de la fluidité, comme le jogging d'écriture (Montésinos-Gelet, 2016).

5. *Le RLG permet la réflexion sur la (les) langue(s).*

L'utilisation de réseaux littéraires grammaticaux permet in fine le développement d'une réflexion continue sur la langue, laquelle, comme le souligne Lusetti (2008, p. 181), « peut être le moyen de développer les compétences épilinguistiques ... , qui précèdent les compétences métalinguistiques », exigées à l'école. Ces compétences métalinguistiques, qui permettent un niveau de réflexion explicite et intentionnel dirigeant des ressources attentionnelles vers des éléments linguistiques au-delà du message à transmettre (Pinto et El Euch, 2015), seraient par ailleurs un facteur influant sur le développement de la compétence langagière dans les diverses langues apprises par l'élève (Jessner, 2008).

Dans le cadre du présent texte, en harmonie avec la thématique du *translanguaging* que propose le présent numéro des *Cahiers de l'ILOB*, nous nous

focaliserons sur cette dernière finalité du recours au réseau littéraire grammatical et nous verrons comment il peut être mis en œuvre en salle de classe de français (langue d'enseignement ou seconde) pour amener l'élève à réfléchir, en concomitance, sur la grammaire de plusieurs langues. Nous nous intéressons donc principalement au *translanguaging* pédagogique, c'est-à-dire aux pratiques enseignantes permettant le recours à toutes les ressources du répertoire langagier de chaque élève lors des activités de la classe (Velasco et García, 2014), particulièrement lors de l'enseignement grammatical. En ce sens, nous nous inscrivons dans le paradigme de la didactique intégrée des langues (Roulet, 1980), « une approche globale qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues » (Wokusch, 2008a, p. 30); nous avançons ainsi que le réseau littéraire peut servir de « catalyst for dual language awareness » (Lyster, 2014, p. 64), un facteur contribuant au développement d'une compétence plurilingue (Lüdi et Py, 2009; Moore, 2001). L'exploitation de ce médium, argüons-nous, contribuera notamment à la désacralisation de la leçon de grammaire à l'école, celle-ci pouvant désormais proposer un espace dans lequel les langues se côtoient et dont l'apprentissage se nourrit mutuellement.

L'enseignement grammatical par l'entremise de la littérature de jeunesse en contexte plurilingue

Les propositions que nous mettons en avant ici s'inscrivent dans un courant de recherche récent, lequel a principalement pour objectif de reconnaître le potentiel didactique que revêt la littérature de jeunesse en contexte plurilingue et pluriculturel (Hélot, Sneddon et Daly, 2014; Moore et Sabatier, 2014). Dans cette perspective, comme le souligne Montésinos-Gelet (2012), l'utilisation réfléchie d'une littérature de qualité en contexte plurilingue et pluriculturel peut soutenir la légitimation de l'habitus linguistique et culturel de l'élève. Fleuret et Sabatier (2019) précisent quant à elles que le recours à ce médium en classe peut construire un rapport multidimensionnel au monde et actualiser, dans des contextes de diversité linguistique et culturelle, la construction des compétences en littératie.

À notre connaissance, peu de travaux abordent la littérature de jeunesse et son recours en contexte plurilingue afin de soutenir le développement de la compétence grammaticale des élèves. De manière générale, on reconnaît que l'album, s'il reflète leur répertoire linguistique composite, peut promouvoir les langues qu'ils connaissent, les mettre à profit et, au regard des travaux phares de Cummins (1979) sur l'interdépendance linguistique, leur permettre de s'approcher progressivement de la langue de l'école (Armand, Gosselin-Lavoie et Combes, 2016; Cummins, 2014). Il peut également favoriser l'émergence d'un bi/plurilinguisme équilibré, car l'apprenant, reconnu et apprécié pour la pluralité de son identité linguistique, se permet constamment d'opérer des va-

et vient entre les langues qui composent son répertoire, ce que préconisent les tenants de la perspective éducative du *translanguaging* (Corcoll, 2013; Creese et Blackledge, 2010; Velasco et García, 2014).

De nature théorique, le présent texte veut, d'une part, mettre au jour des pistes pour décloisonner l'enseignement grammatical à l'aide de la littérature de jeunesse et offrir, de l'autre, des avenues à emprunter pour faire usage de réseaux littéraires grammaticaux dans une perspective plurilingue. Nous sou tiendrons que, grâce à la mise en œuvre de tels réseaux, l'enseignement gram matical peut être désacralisé, accessible, réaliste et, parce qu'il est le reflet éminent des trajectoires linguistiques qui caractérisent les élèves des salles de classe aujourd'hui (Moore, 2006), il peut favoriser le développement d'une posture réflexive à l'endroit des langues mises en interaction et l'émergence d'une compétence plurilingue fonctionnelle.

Des exemples de réseaux littéraires grammaticaux pour favoriser la réflexion sur les langues et valoriser le plurilinguisme

Nous présentons dans cette section trois types de réseaux littéraires par l'inter médiaire desquels peut s'opérer l'enseignement grammatical plurilingue. Nous exemplifierons donc chaque modalité de réseau à l'aide d'œuvres et d'activités qui peuvent être réalisées afin de faire comprendre, dans plusieurs langues, les mécanismes qui régissent le fonctionnement d'un concept grammatical particu lier. Notons d'ores et déjà que les œuvres sélectionnées pour les réseaux présentés ne sont pas les seules qui pourraient être utilisées pour enseigner les concepts grammaticaux retenus ; d'autres titres pourraient être tout à fait appropriés pour les travailler. De manière générale, il s'agit en fait de tenir compte du potentiel grammatical que peuvent receler des œuvres de littérature de jeunesse utilisées en classe ou trouvées en bibliothèque.

Le réseau littéraire grammatical composé d'une ou de plusieurs œuvres plurilingues

La recherche commence à s'intéresser aux effets de l'utilisation des livres plu rilingues (des œuvres dans lesquelles on trouve plusieurs langues) sur l'app rentissage des langues qui y sont représentées. En sus de normaliser la diver sité linguistique dans un médium qui est souvent associé à une tradition régie par des normes monolingues — la littérature (Moore et Sabatier, 2014) — ces livres faciliteraient notamment l'apprentissage de l'association graphèmes-phonèmes (Naqvi, Thorne, Pfitscher, Nordstokke et McKeough, 2012) et le développement lexical dans les langues de l'ouvrage (Gosselin-Lavoie, 2016). D'après Sneddon (2009), en effet, la lecture de livres plurilingues « enables children to hypothesise about language and reveals what they understand about the relationship between their languages » (p. 148).

Le réseau que nous avons élaboré permet l'enseignement de la phrase syntaxique au premier cycle de l'école élémentaire. Rappelons que la phrase syntaxique, constituée d'un sujet, d'un prédicat et de potentiels compléments de phrase, est le pilier de l'analyse dans le paradigme didactique qui fait actuellement école eu égard à l'enseignement grammatical en français au Canada (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 2011). Son enseignement, ipso facto, devrait débiter dès le commencement de la scolarité obligatoire en français langue d'enseignement (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2018) et dès le niveau débutant en classe de langue seconde (Jean, 2017).

Le premier livre du réseau se nomme *Cris d'animaux : de Paris à Pékin* (Massin et Rabier, 2011). Sur chacune des pages qui le composent, on trouve une phrase syntaxique constituée d'un groupe nominal (réalisé par un déterminant et un nom) en fonction sujet et d'un prédicat formé d'un verbe intransitif. Le groupe nominal en position sujet présente toujours un animal, alors que le verbe dans le prédicat exprime le cri qu'émet cet animal (p. ex., *Le chien jappe*, *Le loup hurle*). Sont ensuite présentées les onomatopées associées au cri de l'animal dans différentes langues, ce qui octroie au livre un caractère plurilingue et pluriculturel qui peut être exploité en salle de classe.

Pour éviter d'instrumentaliser l'ouvrage, afin que l'élève puisse donc développer le goût de lire et qu'il n'associe pas automatiquement le livre au travail grammatical, nous proposons d'abord d'en explorer le contenu pour ses qualités littéraires et d'aborder, en amont des activités linguistiques, les aspects qui sont susceptibles de générer des discussions sur la diversité linguistique. Par exemple, il serait intéressant de demander aux élèves connaissant d'autres langues de prononcer le cri de chaque animal du livre, ou encore de leur faire écouter ces cris d'animaux dans différentes langues grâce à une recherche sur Internet. Quand les élèves se sont approprié le contenu du livre, par exemple lors d'une deuxième lecture de l'œuvre, on peut ouvrir une discussion sur la structure répétée qu'adoptent les phrases et en analyser, en groupe-classe, le premier énoncé : *Le coq chante*.

Pour activer les connaissances que peuvent détenir certains élèves concernant la phrase, l'enseignant leur pose des questions telles que « D'après vous, est-ce une phrase complète ? », « Pourquoi est-ce une phrase complète ? » et « Qu'est-ce qu'il faut pour qu'une phrase soit complète ? ». Pour trancher les litiges lors de l'échange, il leur remet alors un tableau de classification qui engagera les élèves dans une première réflexion sur les constituants obligatoires de la phrase en français (tableau 1).

En complétant le tableau 1, en dyade ou individuellement, les élèves opèrent des analyses phrastiques et se questionnent quant aux constituants que l'on trouve dans les phrases du livre. Lors du retour en plénière, l'enseignant génère une discussion sur les observations suscitées par le travail grammati-

TABLEAU 1

Tableau de classification adapté de Thibeault et Quevillon Lacasse (2018)

Phrases tirées du livre	De qui parle-t-on ?	Qu'est-ce qu'on en dit ?
<i>Le coq chante.</i>	Le coq	<i>chante.</i>
<i>La poule glousse et caquette.</i>		
<i>La vache meugle.</i>		

cal ; les élèves découvriront officiellement que dans chaque phrase de ce livre, le premier groupe de mots exprime ce dont on parle, alors que l'autre groupe de mots expose ce que l'on en dit. Ainsi, dans cette activité, on procède d'abord à une analyse des phrases à partir du sens qu'elles véhiculent, le sens étant souvent plus accessible, plus concret, pour des élèves du premier cycle (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2016). Quand les élèves ont conceptualisé les caractéristiques sémantiques de la phrase, on peut nommer les concepts syntaxiques qui leur sont associés, *sujet* et *prédicat*¹, et commencer un référentiel de classe sur la construction de phrases.

Nous suggérons, afin de poursuivre l'exploration de la phrase dans une perspective plurilingue, le recours au livre *La ceinture fléchée/The arrow sash/Aienkwire atiatahna* (Rivard, 2014), qui porte sur l'anthropologie du vêtement chez les Premières Nations du Canada. Dans cette œuvre, une grand-mère explique à sa petite-fille l'histoire de cette ceinture traditionnelle et lui expose la signification de ses couleurs et de ses formes. On trouve, sur chaque double-page, une phrase respectant la structure canonique sujet-prédicat, celle-ci apparaissant en français, en anglais et en mohawk. Ce caractère plurilingue de l'ouvrage permet dès lors un travail grammatical dans plus d'une langue. Avec les élèves, on peut d'abord répéter le travail de classification qui a été proposé à partir du titre précédent. Ensuite, il conviendrait de les inviter à s'exercer en leur suggérant différents jeux. On peut, entre autres, penser à une activité d'association à la manière d'un casse-tête, activité lors de laquelle les élèves doivent jumeler les sujets que l'on trouve dans les phrases du livre à leur prédicat (voir figure 1). Ainsi pourront-ils travailler les éléments lexicaux de l'ouvrage et, sur le plan grammatical, constater plus explicitement que, en anglais comme en français, le sujet précède le prédicat, et que ni l'un ni l'autre ne peut être effacé².

¹Nous invitons le lecteur à se référer à l'article de Fisher et Nadeau (2017) sur l'utilisation du terme *prédicat*.

²Bien entendu, des différences syntaxiques importantes existent entre l'anglais et le français, comme la position des pronoms compléments, mais l'objet de l'activité présentée ici est de sensibiliser les élèves aux similarités entre les langues (Kellerman, 1983).

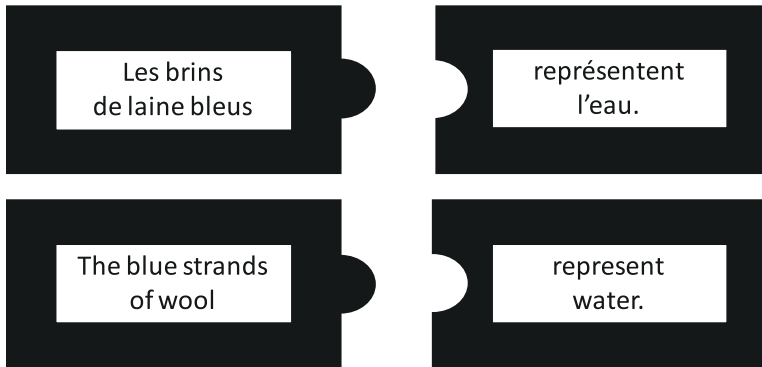


FIGURE 1

Activité d'association sur les constituants d'une phrase en français et en anglais

Il peut également être tout à fait intéressant d'inviter un locuteur du mohawk, que ce soit un élève, un parent ou un membre de la communauté, à venir lire les passages dans cette langue à la classe. Les élèves se familiariseront donc avec la langue dans son versant oral. Ce locuteur pourrait également discuter du contenu du livre avec le groupe et présenter la structure syntaxique qu'adoptent les phrases en mohawk avec les élèves. Ces derniers découvriront notamment que, contrairement à l'anglais et au français, langues qui imposent une structure canonique relativement figée, le mohawk est plus variable, car le prédicat précède souvent le sujet.

Le livre qui clôt notre premier réseau, à la différence des précédents, est une œuvre narrative; elle s'intitule *Les ogres confus* (École Nesbitt, 2018) et raconte l'histoire d'une ogresse francophone et d'un ogre anglophone qui tombent amoureux, mais qui ont initialement de la difficulté à communiquer en raison de leur bagage linguistique distinct. Le livre, dont certains passages sont en français, d'autres en anglais, se démarque des autres, car il est écrit et illustré par des élèves bilingues d'une école élémentaire anglophone de Montréal.

Travailler à partir d'une telle œuvre en classe peut s'avérer intéressant, et ce, pour deux raisons. D'une part, la littérature de jeunesse plurilingue demeure émergente et, en salle de classe, elle peut initialement déstabiliser les élèves qui n'ont pas l'habitude d'être exposés à des récits qui se caractérisent par la présence de codes linguistiques appartenant à des langues différentes. En utilisant un tel livre, l'enseignant montre donc aux élèves que cette littérature leur est accessible, puisqu'elle a été produite par des pairs du même âge. De l'autre, dans la foulée des travaux sur l'enseignement de l'écriture qui mettent en avant la pertinence didactique de l'étude de textes-mentors en amont de la

production écrite par l'élève (Fletcher, 2011; Hill, 2013), l'étude de ce texte peut servir de levier afin de mettre en place des projets d'écriture novateurs intégrant des pratiques de *translanguaging*.

Eu égard à l'enseignement de la phrase, on remarque dès les premières pages du livre que les constructions syntaxiques adoptent pratiquement toutes la structure canonique de la phrase syntaxique en anglais et en français (sujet d'abord, prédicat ensuite). Cette transcription de la première page exemplifie ce que nous avançons :

Il était une fois deux ogres qui s'appelaient Matilda et Lucas. Matilda était une femme très princesse. Elle aimait les robes, les bagues et les fleurs. Lucas était un homme très féroce. Il aimait boxer, les souliers et les filles. Les deux s'aimaient à la folie. Matilda invited Lucas over for a date. She was nervous and excited at the same time. (École Nesbitt, 2018, p. 3)

Si les activités que nous avons présentées en lien avec les livres précédents peuvent être mises en œuvre à partir des phrases de ce livre, c'est principalement l'impact de la répétition de la seule structure sujet-prédicat sur le lecteur qui mérite ici d'être portée à l'attention des élèves. En effet, si toutes les phrases d'un texte répètent cette structure, cela peut en faciliter la compréhension, certes, mais sur le plan énonciatif, on note un certain effet saccadé, lequel peut occasionner un manque de fluidité. L'enseignant peut dès lors amener ses élèves à remarquer les impacts de cette structure répétée et, informellement, leur demander de créer des phrases plus complexes, qui pourraient contribuer à rendre la lecture du texte plus fluide. Il s'agira donc d'une occasion en or pour enseigner certains mécanismes syntaxiques, comme le complément de phrase et son déplacement en tête de phrase, et la coordination et la juxtaposition de phrases.

Le réseau littéraire grammatical composé de la même œuvre dans plusieurs langues

La deuxième modalité de réseaux littéraires grammaticaux que nous présentons renvoie à l'utilisation de plusieurs versions d'une même œuvre monolingue dans plusieurs langues. À la suite des travaux de Lyster (Lyster, 2014; Lyster, Collins et Ballinger, 2009), qui a réalisé une étude dans le cadre de laquelle des élèves en immersion française au Québec ont pris part à des activités de lecture à voix haute des mêmes livres en anglais et en français, et qui en a constaté les effets positifs sur la conscience morphologique dans les deux langues, nous avons élaboré un réseau qui adopte la modalité proposée par ce chercheur.

Pour détourner la question épineuse de l'usage de textes traduits en classe — Devrait-on les utiliser ? Le livre traduit est-il légitime sur le plan littéraire ?³ —

³Pour une réflexion sur le recours à l'œuvre traduite en contexte éducatif, voir

nous suggérons ici un réseau conçu à partir de l'œuvre de Marie-Louise Gay, auteure qui signe fréquemment les versions française et anglaise de ses livres. Dans ses livres *Un million de questions !/Any questions ?* (Gay, 2014a, 2014b), elle s'engage dans un dialogue avec des élèves qui lui posent des questions sur le processus d'écriture et qui l'aident donc à construire son récit (p. ex., *Do you write all day ? Where does a story start ?*). Ce livre met donc en évidence de manière farfelue et accessible le processus d'écriture, le démystifie et permet à l'enseignant de faire des parallèles concrets entre le travail d'une auteure et celui des élèves lorsqu'ils produisent eux-mêmes des textes à l'écrit. Il peut de surcroît être la source d'un travail sur la création des questions, car le livre en comporte une quantité impressionnante. C'est l'objet grammatical sur lequel nous mettons l'accent pour exemplifier ce type de réseau.

La mise en réseau des versions anglaise et française du livre fait suite au réseau littéraire précédent, qui porte sur la phrase syntaxique. Car, rappelons-le, la phrase interrogative, en français et en anglais, se construit à partir de son homologue déclaratif. C'est donc en invitant les élèves à observer les différences syntaxiques entre les structures déclaratives et interrogatives qu'ils peuvent découvrir le fonctionnement des énoncés interrogatifs (Nadeau et Fisher, 2006).

La conception des tableaux par l'intermédiaire desquels les élèves observeront les règles qui sous-tendent la formation des questions en anglais et en français repose sur les mécanismes transformatifs — l'effacement, le déplacement, l'ajout et le remplacement — à partir desquels, dans les deux langues, la phrase conforme à la structure canonique se modifie pour adopter un autre type ou une autre forme (voir tableau 2). Même si l'élève n'aura pas à utiliser ici les quatre mécanismes syntaxiques, nous suggérons ce tableau puisqu'il peut par la suite, à titre d'outil d'analyse polyvalent, être employé à nouveau pour analyser des phrases d'un autre type ou d'une autre forme. En effet, dans les deux langues ciblées, ce sont les quatre mécanismes qui sont répertoriés lors de la transformation de phrases. Quand les élèves ont saisi les règles régissant la construction de différentes constructions interrogatives (totales, partielles, débutant par différents adverbes ou pronoms interrogatifs, etc.), on peut aisément les inviter à redécouvrir une œuvre qu'ils ont déjà lue et, à la manière de Gay dans ses livres, à s'adresser à l'auteure en lui posant des questions, à l'oral ou à l'écrit, en anglais et en français. On peut aussi envisager une situation didactique lors de laquelle les élèves doivent réagir à l'égard d'un texte écrit par un camarade, et ce, en lui posant une série de questions qui respectent la construction syntaxique de celles qui ont fait l'objet d'une observation au préalable, tout en leur laissant le choix de pratiquer le *translanguaging*.

González Davies (2014).

TABLEAU 2

Tableaux de classification adaptés de Larouche, Thibeault, Dias, Laroche, Quesnel et Valois (2016)

Phrase déclarative	<i>Tu écris du matin au soir.</i>			
Phrase du livre	<i>Est-ce que tu écris du matin au soir ?</i>			
Différences entre les deux	Éffacement	Déplacement	Ajout	Remplacement
Declarative sentence	<i>You write all day, from morning to night.</i>			
Sentence from the book	<i>Do you write all day, from morning to night ?</i>			
Differences between the two	Removing	Moving	Adding	Replacing

Le réseau littéraire composé d'œuvres monolingues dans différentes langues

La troisième et dernière modalité de réseau que nous suggérons dans le cadre de ce texte prend appui sur l'utilisation de titres rédigés dans différentes langues, ceux-ci renfermant des concepts linguistiques similaires d'une langue à l'autre. Ainsi, en réunissant ces œuvres dans un même réseau, l'enseignant peut faire remarquer les similitudes et les différences qui sont afférentes à un même concept dans plusieurs langues (Forel, 2014) en les contextualisant à partir de contextes littéraires qui s'insèrent dans la culture associée à la langue originale de l'ouvrage.

Le réseau que nous avons créé pour rendre compte de ce type repose sur l'enseignement de l'hypothèse en français et en anglais. Dans les deux langues, il existe plusieurs structures syntaxiques permettant d'exprimer une considération hypothétique (Vairel, 1982). En français, par exemple, le locuteur peut

opter, entre autres, pour la construction *Si + verbe au présent de l'indicatif, verbe au futur simple de l'indicatif* (p. ex., S'il veut venir, il viendra), la construction *Si + verbe au présent de l'indicatif, verbe au présent de l'impératif* (p. ex., Si tu veux venir, viens !) ou encore la construction *Si + verbe à l'imparfait de l'indicatif, verbe au conditionnel présent* (p. ex., Si tu voulais venir, tu viendrais).

En anglais comme en français, de nombreux auteurs font des usages tout à fait originaux de structures hypothétiques, structures vers lesquelles on peut attirer l'attention de l'élève. Dans le réseau que nous avons conçu, l'élève est appelé à découvrir les rouages de la structure composée de l'imparfait de l'indicatif et du conditionnel présent, et de son équivalent le plus proche en anglais. Pour le livre en langue française, nous retenons *20 bonnes raisons d'aller à l'école* (Escoffier et Guyard, 2012), lequel fait entrer le lecteur dans l'imaginaire d'un enfant qui souhaite se départir de son rôle d'élève et qui se demande donc ce qu'il lui arriverait s'il pouvait cesser d'aller à l'école. Sur chaque double-page, on trouve une phrase qui adopte la structure hypothétique retenue et qui présente la conséquence de l'hypothèse précédente :

- (1) *Si je n'allais pas à l'école, je ne saurais ni lire, ni écrire.*
- (2) *Si je ne savais pas lire, je confondrais les étiquettes des flacons de shampoing et des bouteilles de soda.*
- (3) *Si j'avalais le contenu du flacon de shampoing, je ferais des bulles en parlant.*

Abordant également la thématique de l'imaginaire enfantin, le livre de langue anglaise *If kids ruled the world* (Bailey, 2014) raconte ce que deviendrait le monde si c'étaient les enfants qui régnaient sur lui. À l'instar de l'ouvrage en français avec lequel nous le mettons en réseau, cette œuvre renferme une variété de phrases exprimant une hypothèse. Les élèves, en lisant l'une et l'autre de ces œuvres, se situeront donc dans des univers littéraires relativement analogues, ce qui favorisera sans conteste leur mise en lien thématique, d'une part, et grammaticale, de l'autre.

Afin de les amener à opérer une observation en synchronie des mécanismes structuraux qui gouvernent la création des hypothèses, l'enseignant peut extraire quelques-unes des phrases des livres et les insérer dans un tableau de classification (tableau 3), ce dernier orientant la réflexion linguistique qui permettra des questionnements ciblés et, in fine, la mise au jour de la structure en anglais et en français.

Comme on le constate, plusieurs connaissances sont préalables à la réalisation de cette activité de conscientisation. Primo, les élèves doivent être à même de repérer le verbe conjugué dans une phrase. Deuxio, ils doivent connaître les formes qu'adoptent ces verbes dans les structures étudiées, afin de pouvoir en reconnaître le mode-temps et, par la suite, construire à leur tour

TABLEAU 3

Tableaux de classification pour l'observation comparée des structures hypothétiques

Phrases du livre en français	Quel est le premier verbe ?	Quel est le mode-temps de ce verbe ?	Quel est le deuxième verbe ?	Quel est le mode-temps de ce deuxième verbe ?
Si je portais des couches, les limaces géantes se moqueraient de moi.				
S'il y avait beaucoup de vent, je rencontrerais plein d'autres enfants comme moi.				
Si je n'allais pas à l'école, je ne saurais ni lire, ni écrire.				

Sentences from the book in English	What's the first verb ?	What's the verb's tense ?	What's the second verb ?	What's the verb's tense ?
If kids ruled the world, every day would be your birthday.				
If kids ruled the world, the monsters in your closet would be scared of you !				
If kids ruled the world, all the sidewalks would be trampolines.				

des énoncés à valeur hypothétique. Quand les élèves ont complété chacun des deux tableaux, on peut faire un retour en plénière et formaliser avec eux, en les encourageant à comparer les modes-temps qui sont privilégiés par l'anglais et le français, les règles qui sous-tendent l'usage des structures hypothétiques

étudiées. Ils pourront également noter la présence d'une virgule dans les deux langues, ce signe de ponctuation indiquant le détachement du complément de phrase et sa présence en tête de phrase.

Conclusion et pistes de recherche futures

Dans un article relevant les principes qui sous-tendent la didactique intégrée des langues, Wokusch (2008b) mentionne l'importance de recourir « à des démarches compatibles dans toutes les langues pour aborder des aspects techniques (vocabulaire, grammaire, textes) » (p. 13). Elle précise en outre que l'analyse inductive d'un phénomène grammatical pour inférer les règles qui en régissent le fonctionnement renvoie à une piste prometteuse et que, grâce à elle, l'apprenant peut mettre en relation les contenus qu'on lui enseigne, les distinguer et, en bout de ligne, les utiliser à dessein d'une langue à l'autre.

C'est, en définitive, l'exemple d'une telle démarche que nous avons voulu mettre en avant dans le cadre de cet article. Nous avons avancé que la littérature de jeunesse peut exposer et sensibiliser l'élève à la diversité linguistique et culturelle (Fleuret et Sabatier, 2019; Montésinos-Gelet, 2012), mais qu'à l'aide d'une démarche didactique qui repose sur l'analyse des choix linguistiques qu'opèrent les auteurs, l'enseignant peut aussi l'amener à adopter une posture réflexive vis-à-vis des phénomènes à l'étude dans plusieurs langues. Ce faisant, l'enseignement de la grammaire que l'on propose délaisse les fondements monolingues à partir desquels il s'édifie depuis longtemps et prépare l'apprenant à évoluer dans un monde marqué par un plurilinguisme indéniable.

Les propositions didactiques exposées ici n'ont pas encore fait l'objet de recherches empiriques. En effet, nous publions divers exemples de réseaux littéraires grammaticaux dans des réseaux professionnels de l'enseignement depuis quelques années déjà, dans le but de recueillir des commentaires de la part des enseignants et d'éventuellement ajuster nos dispositifs. Nous envisageons, dans un futur proche, de vérifier l'effet de telles pratiques d'enseignement dans des classes de français langue d'enseignement et de langue seconde sur différents aspects de l'apprentissage de la grammaire.

Références

- Adair-Hauck, B. et Donato, R. (2002). The PACE model : A story-based approach to meaning and form for standards-based language learning. *The French Review*, 76, 265–275.
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, É. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Synergies Canada*, 9, 1–5.
- Bailey, L. (2014). *If kids ruled the world*. Toronto : Kids Can Press.
- Beaulne, G. et Gauvin, I. (2017). Effets d'un enseignement suivant la méthode de la médiation sociocognitive des apprentissages sur la performance d'élèves de première

- secondaire à identifier le sujet. *Language and Literacy*, 19(14), 1–22.
- Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique ? *Revue canadienne de l'éducation*, 41(4), 1105–1131.
- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2e éd., p. 197–226). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Chartrand, S.-G. (2012). Quelles finalités pour l'enseignement grammatical à l'école ? Une analyse des points de vue de didacticiens du français depuis 25 ans. *Formation et profession*, 20(3), 48–59.
- Chartrand, S.-G. (2016). Donner un second souffle à la rénovation de l'enseignement grammatical. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire : pistes didactiques et activités pour la classe* (p. 1–4). Montréal : Éditions du nouveau pédagogique (ÉRPI).
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Chartrand, S.-G. et Boivin, M.-C. (2004). *Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au secondaire inférieur*. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* (p. 1–20) [Actes du 9e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AiRDF)]. Québec : AiRDF. www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__ee3628e1eaf3__grammaire_lecture_et_ecriture.pdf
- Chénard-Guay, C. (2011). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal. papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4935
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.
- Corcoll, C. (2013). Developing children's language awareness : switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism*, 10, 27–45.
- Creese, A. et Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom : A pedagogy for learning and teaching ? *Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (2014). Foreword. Dans C. Hélot, R. Sneddon et N. Daly (dir.), *Children's literature in the multilingual classroom* (p. 1–7). Londres : Trentham Books.
- De Pietro, J.-F. (2006). Entre grammaire utile et ouverture à la diversité des langues, quelles perspectives pour des activités métalangagières à l'école ? *Langage et pratiques*, 38, 7–23.

- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 61, 22–31.
- École Nesbitt. (2018). *Les ogres confus*. Montréal : Une école montréalaise pour tous.
- Ellis, R. et Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Milton Park, Angleterre : Routledge Taylor & Francis.
- Escoffier, M. et Guyard, R. (2012). *20 bonnes raisons d'aller à l'école*. Paris : Éditions Frimousse.
- Fisher, C. et Nadeau, M. (2017). Survivre au prédicat : le cas du Québec. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 175–176, 1–18.
- Fletcher, R. (2011). *Mentor author, mentor texts : Short texts, craft notes, and practical classroom uses*. Portsmouth, NJ : Heinemann.
- Fleuret, C. et Sabatier, C. (2019). La littérature de jeunesse en contextes plurilingues et pluriculturels : quels enjeux didactiques pour quelles pratiques d'enseignement-apprentissage et pour quelles perspectives interculturelles ? *Recherches et applications*, 65, 95–112.
- Forel, C. (2014). Pour une approche plurielle de la grammaire. *Babylonia*, 2, 72–76.
- Gay, M.-L. (2014a). *Any questions ?* Saint-Lambert, QC : Dominique et compagnie.
- Gay, M.-L. (2014b). *Un million de questions !* Saint-Lambert, QC : Dominique et compagnie.
- González Davies, M. (2014). The changing role of translators in a bilingual context : Catalan (in)visibility and the translation of children's literature. Dans C. Hélot, R. Sneddon et N. Daly (dir.), *Children's literature in the multilingual classroom* (p. 18–34). Londres : Trentham Books.
- Gosselin-Lavoie, C. (2016). *Lecture de livres bilingues par six duos parent-enfant allophones du préscolaire : description des lectures et des interactions et relations avec l'acquisition du vocabulaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal. papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16439/Gosselin-Lavoie_Catherine_memoire_2016.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Halliday, M.A.K. et Matthiessen, C.M.I.M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4e éd.). New York : Routledge.
- Hélot, C., Sneddon, R. et Daly, N. (dir.). (2014). *Children's literature for the multilingual classrooms*. Londres : Trentham Books.
- Hill, D. (2013). Three mentor texts that support code-switching pedagogies. *Voices from the middle* [numéro thématique : *Teaching the language of school and academics*], 20(4), 10–15.
- Hirvela, A. (2016). *Connecting reading & writing in second language writing instruction* (2e éd.). Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.

- Jean, G. (2017). Le point sur la grammaire « nouvelle » en FL2. *Les Reflets du 35e congrès de l'AQEFLS* [l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)], 34, 20–30.
- Jean, G. et Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2 : Necessary, but boring ? *Foreign Language Annals*, 44, 467–494.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal*, 92, 270–283.
- Katz, S.L. et Blyth, C.S. (2007). *Teaching French grammar in context : Theory and practice*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. Dans S. Gass et L. Selinker (dir.), *Language transfer in language learning* (p. 112–134). Rowley, MA : Newbury House.
- Larouche, L. (2018). *Pratiques déclarées d'enseignants de l'intermédiaire en contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique relativement à l'enseignement de la grammaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université d'Ottawa, Ottawa.
- Larouche, L., Thibeault, J., Dias, D., Laroche, C., Quesnel, S. et Valois, M. (2016). *La grammaire nouvelle : approches pédagogiques pour bien accompagner dans son apprentissage du français en milieu plurilingue et minoritaire*. Ottawa : Éditions du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP).
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2016). La conception de la phrase chez les enseignants et les élèves québécois du primaire. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 75–91.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse : fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français* (Thèse de doctorat inédit). Université Laval, Laval. corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23457
- Lüdi, G. et Py, B. (2009). To be or not to be ... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*, 6, 154–167.
- Lusetti, M. (2008). La langue en jeu(x) dans la littérature de jeunesse : entre enseignement de la grammaire et de la littérature. *Recherches*, 48, 165–187.
- Lyster, R. (2014). Children's literature as a catalyst for dual language awareness. Dans C. Hélot, R. Sneddon et N. Daly (dir.), *Children's literature in the multilingual classroom* (p. 64–83). Londres : Trentham Books.
- Lyster, R., Collins, L. et Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18, 366–383.
- Marmy Cusin, V. et Schneuwly, B. (2013). Intégrer des apprentissages grammaticaux à l'étude d'un genre textuel : entre les dire et les faire. Dans O. Bertrand et

- I. Schaffner (dir.), *Enseigner la grammaire* (p. 357–376). Paris : Éditions de l'École polytechnique.
- Massin et Rabier, B. (2011). *Cris d'animaux : de Paris à Pékin*. Paris : Calligram.
- Montésinos-Gelet (2012). Partir d'œuvres de littérature de jeunesse pour explorer le capital culturel des élèves. In C. Fleuret et I. Montesinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité* (p. 9–19). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Montésinos-Gelet, I. (2016). Description de dispositifs d'enseignement : le jogging d'écriture. *Le Pollen*, 20, 142–154.
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *ELA. Études de linguistique appliquée*, 121, 71–78.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit et pour favoriser le lien famille-école en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* [numéro thématique : *Lire et écrire : les liens école-familles-communautés en contextes pluriels*], 17(2), 32–65.
- Nadeau, M. et Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Naqvi, R., Thorne, K.J., Pfitscher, C.M., Nordstokke, D.W. et McKeough, A. (2012). Reading dual language books : Improving early literacy skills in linguistically diverse classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11, 3–15.
- Pinto, A. et El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique : Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rivard, S. (2014). *La ceinture fléchée/The arrow sash/Aienkwire atiatahna*. Wendake, QC : Hannenorak.
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes : vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier et le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF).
- Smith, V. (2016). Children's literature in the classroom and curriculum. Dans D. Wyse, L. Hayward et J. Pandya (dir.), *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy, and assessment* (p. 606–620). Thousand Oak, CA : Sage.
- Sneddon, R. (2009). *Bilingual books — Biliterate children : Learning to read through dual-language books*. Londres : Trentham Books.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GC au CM*. Paris : Hatier.
- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2016a). Il était une fois la grammaire : une chronique sur l'élaboration de réseaux littéraires pour décroiser l'enseignement grammatical. *Le Pollen*, 19, 82–90.

- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2016b). Enseigner la grammaire de façon progressive grâce à la littérature de jeunesse : l'exemple du complément de phrase. *Le Pollen*, 21, 134–142.
- Thibeault, J. et Quevillon Lacasse, C. (2018). Commencer l'enseignement grammatical du bon pied : la phrase syntaxique et son enseignement dès la première année. *Le Pollen*, 25, 134–144.
- Vairel, H. (1982). Les phrases conditionnelles/hypothétiques en français : la valeur de *si A, B*. *L'information grammaticale*, 14, 5–10.
- Vargas, C. (1996). Grammaire et didactique plurinormaliste du français. *Repères*, 14, 83–103.
- Velasco, P. et García, O. (2014). Translanguaging and the writing of bilingual learners. *Bilingual Research Journal*, 37, 6–23. doi.org/10.1080/15235882.2014.893270
- Wokusch, S. (2008a). Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. *Babylonia*, 1(8), 12–14.
- Wokusch, S. (2008b). Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école : vers l'enseignement des langues de demain. *Prismes*, 8, 30–34.

Liste des évaluateurs / List of reviewers

Yoriko Aizu, University of Ottawa
Karin Allard, University of Gothenburg
Laura Ambrosio, University of Ottawa
Nathalie Auger, Université Paul Valéry — Montpellier III
Beverly Baker, University of Ottawa
Suzie Beaulieu, Université Laval
Monique Bournot-Trites, University of British Columbia
Diana Marie Burchell, University of Toronto
Xi Chen, University of Toronto
Gail Cormier, Université de Saint-Boniface
Pierre Cormier, Université de Moncton
Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke
Chantal Dion, Carleton University
Carole Fleuret, University of Ottawa
Estela García, University of Ottawa
Guillaume Gentil, Carleton University
Durk Gorter, University of the Basque Country
Monika Jezak, University of Ottawa
Kathrin Kaufhold, Stockholm University
Eva Lemaire, University of Alberta
Ina Alexandra Machura, Justus Liebig University, Giessen
Hedy M. McGarrell, Brock University
Steve Daniel Przymus, Texas Christian University
Martine Rhéaume, University of Ottawa
Maite Sanchez, Hunter College
Philipp Schwender, Universität des Saarlandes
Barbara Spinelli, Columbia University
Joël Thibeault, University of Ottawa
Jeanine Treffers-Daller, University of Reading
Kendall Vogh, York University
Alysse Weinberg, University of Ottawa
Meike Wernicke, University of British Columbia

L'institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB)

Créé en juillet 2007, l'Institut des langues officielles et du bilinguisme renforce, développe et fait la promotion de la formation et de la recherche en enseignement, en évaluation et en élaboration des politiques linguistiques. Il regroupe les forces vives œuvrant dans le domaine des langues officielles et du bilinguisme à l'Université d'Ottawa dans quatre secteurs d'activité :

- enseignement ;
- recherche ;
- mesure et évaluation ; et
- développement et promotion.

La mission de l'ILOB est de promouvoir l'excellence et l'innovation en matière de bilinguisme et d'acquisition des langues :

- En créant un milieu d'apprentissage dynamique et inspirant, favorisant le développement professionnel, universitaire, culturel et personnel.
- En étant un carrefour national et international pour l'expertise, la recherche et les politiques publiques canadiennes sur le bilinguisme, la cohésion sociale et la citoyenneté relativement à la dualité linguistique.
- En agissant comme catalyseur dans le développement, la promotion et la diffusion de méthodes novatrices d'enseignement et d'évaluation ainsi que de recherches de pointe.

L'ILOB se veut la référence nationale et internationale en matière de langues officielles et de bilinguisme. Pour plus d'informations, vous pouvez consulter le site de l'ILOB à www.ilob.uottawa.ca.

The Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI)

The Official Languages and Bilingualism Institute (OLBI) opened officially on July 1, 2007. OLBI strengthens and promotes education and research in the fields of teaching, assessment, and language policy. It also brings together the University of Ottawa's experts in official languages and bilingualism in four areas:

- teaching;
- research;
- language assessment; and
- development and promotion.

OLBI's mission is to promote excellence and innovation in the fields of bilingualism and language acquisition by

- Creating a dynamic and inspiring learning environment that provides a bridge to professional, academic, cultural, and personal growth.
- Being a leading national and international hub for Canadian expertise, research, and public policy on bilingualism, social cohesion, and citizenship as they relate to linguistic duality.
- Acting as a catalyst for the development, promotion, and dissemination of innovative language teaching and assessment methods as well as cutting-edge research.

Ultimately, OLBI strives to stand as a national and international authority in the field of bilingualism and official languages. For more information on the Institute, please consult the OLBI website at www.olbi.uottawa.ca.

M.A. Études du bilinguisme

MA Bilingualism Studies

LE **BILINGUISME** SOUS TOUS SES ANGLES

RECHERCHE • TECHNOLOGIE • IDENTITÉ • ENSEIGNEMENT • ÉVALUATION • POLITIQUES

RESEARCH • TECHNOLOGY • IDENTITY • TEACHING • TESTING • POLICIES

BILINGUALISM INSIDE OUT

Maitrise avec THÈSE (2 ANS)	Maitrise avec MÉMOIRE (1 AN)	Option Double diplôme avec Université Lyon 2 (thèse ou mémoire)	<ul style="list-style-type: none"> • Assistantats de recherche et d'enseignement • Stages de perfectionnement • Aide financière
2 cours obligatoires (6 cr.)	2 cours obligatoires (6 cr.)	Automne : cours obligatoires et au choix (thèse : 6 cr. / mémoire : 9 cr.) à Lyon	
2 cours au choix (6 cr.)	4 cours au choix (12 cr.)	Hiver : 4 cours obligatoires (10 ECTS) à Lyon	
Projet de thèse	Mémoire	Printemps : Stage de 65 heures à Lyon	
Thèse de maîtrise		Thèse ou mémoire	

<ul style="list-style-type: none"> • Research and teaching assistantships • Internship opportunities • Financial Support 	Master's with THESIS (2 YEARS)	Master's with RESEARCH PAPER (1 YEAR)	Dual Degree option with Université Lyon 2 (thesis or research paper)
	2 compulsory courses (6 cr.)	2 compulsory courses (6 cr.)	Fall: compulsory and elective courses (thesis: 6 cr. / research paper: 9 cr.) in Ottawa
	2 elective courses (6 cr.)	4 elective courses (12 cr.)	Winter: 4 compulsory courses (10 ECTS) in Lyon
	Thesis proposal	Research paper	Spring: 65-hour internship in Lyon
	Master's thesis		Thesis or research paper

Pour plus de renseignements :

For more information:

ilob.uOttawa.ca/ma | olbi.uOttawa.ca/ma

ilobdirg@uOttawa.ca

ILOB | OLBI

Institut des langues officielles et du bilinguisme
Official Languages and Bilingualism Institute

Numéros antérieurs des *Cahiers de l'ILOB* /
Past issues of the *OLBI Working Papers*

Vol. 1, 2010

*L'apprentissage d'une langue en situation formelle ou informelle d'immersion /
Language immersion as formal and informal learning*

Vol. 2, 2011

*Plurilinguismes individuels et communautés multilingues /
Individual Plurilingualism and multilingual communities*

Vol. 3, 2011

*Politiques linguistiques — réflexion sur la recherche et ses applications /
Language policy: Reflections on research and its applications*

Vol. 4, 2012

*L'évaluation dans un contexte de mouvance individuelle et sociétale /
Evaluation in the context of individual and global mobility*

Vol. 5, 2013

*Pratiques innovantes en apprentissage des langues assisté par ordinateur /
Innovative practices in computer-assisted language learning*

Vol. 6, 2014

*L'immersion en français au niveau universitaire /
French immersion at the university level*

Vol. 7, 2015

*Littératies et autonomie des apprenants avancés de langue(s) /
Literacies and autonomy of the advanced language learner*

Vol. 8, 2017

*Bilingue dès la naissance : processus, pédagogie et politique /
Bilingual from birth: Process, pedagogy and policy*

Vol. 9, 2018

*Dispositifs d'immersion universitaire au Canada /
University-level immersion environments in Canada*

Vol. 10, 2019

*Translanguaging : opportunités et défis dans un monde globalisé /
Translanguaging: Opportunities and challenges in a global world*

