# Approche translangagière

## Quelques perspectives pour enseigner les structures syntaxiques ?

Christelle HOPPE(1), Anderson MEDINA LIZARAZO(2)

(1) INALCO, PLIDAM, (2) Université de Nantes, CoDiRé

**Résumé :** Cette étude de cas a pour objectif d'étudier les effets et les caractéristiques d'une approche translangagière sur le développement des compétences métalangagières et métaréflexives des apprenants. L'analyse des échanges qui résultent des activités pédagogiques permet de dégager des possibilités d'actions propres à ce type de pratique. À la lumière des résultats, nous concluons en évaluant l'intérêt d'une approche translangagière et les bénéfices d'une prise en compte de l'intégralité du répertoire langagier des apprenants dans l'apprentissage du français en tant que langue additionnelle. En effet, celle-ci suscite des moments propices à la négociation et à la compréhension mutuelle sur le sens et sur la forme.

**Mots-clés :** approche pédagogique translangagière, affordances langagières, métaréflexion, FLE, acquisition langagière, langues additionnelles, enseignement-apprentissage des langues

**Abstract:** The aim of this case study is to investigate the effects and characteristics of a translanguaging approach on the development of learners' metalinguistic skills and reflective practice. The analysis of exchanges that result from the pedagogical activities allows us to identify specific action possibilities. In the light of the results, we conclude that a translanguaging approach is useful in terms of the benefits of taking into account the entire language repertoire of learners when learning French as an additional language. Indeed, it creates moments of negotiation and mutual understanding of meaning and form.

**Keywords:** translanguaging pedagogical approach, language affordances, Self-Reflective Awareness, FLE, language acquisition, additional languages, languages learning and teaching

## 1 Introduction

Cette étude de cas exploratoire propose une réflexion sur la manière de "mobiliser" les langues initiales et additionnelles d'apprenants pluri/multilingues dans leur apprentissage du français en portant une attention spécifique sur les questions soulevées par les rapports syntactico-sémantiques entre les langues et leur contextualisation. En effet, les contextes d'enseignement-apprentissage pluri/multilingues sont confrontés à une

remise en question des approches monolingues et à la réévaluation des pratiques dynamiques et hybrides des langues. D'une certaine manière, ces contextes poussent vers l'exploration d'approches et de théories de la pratique telles que le translanguaging pour répondre aux besoins d'apprenants pluri/multilingues plutôt que de s'intéresser aux relations existantes entre des codes séparés.

L'opérationnalisation de ce concept passe par des allers et retours entre différentes structures et systèmes linguistiques en cherchant à aller au-delà. En tant que théorie de la pratique, le translanguaging inclut l'ensemble des performances linguistiques des utilisateurs de langues multiples à des fins qui transcendent la combinaison de structures, l'alternance entre systèmes et la représentation d'identités et de relations (Wei 2011). La question à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : en quoi une approche translangagière permet-elle, d'une part, de contextualiser l'enseignement pour aborder les structures syntaxiques (liens entre sens et forme) et d'aller de pair, d'autre part, avec un approfondissement des connaissances qui accompagne le développement de compétences métalinguistiques et métaréflexives ?

## 2 Contexte de l'étude

L'étude s'est déroulée en France, au sein d'un service universitaire des langues, dans les cours semestriels de FLE (Français Langue Étrangère). Les étudiants qui viennent à l'université passer un ou deux semestres à étudier le français, le font pour des raisons très diverses, soit parce qu'ils ont le projet de poursuivre leurs études en France, soit pour des raisons professionnelles et parfois parce que cela entre dans le cadre d'un accord d'échange avec leur université d'origine. La maquette des cours prend en compte le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) pour l'enseignement du français sans réellement chercher à associer dans ses contenus d'enseignement une approche plurielle. Or, il existe, dans ce contexte d'enseignement, une nature super-diverse (Vertovec 2007) et une multiplicité tant au niveau des langues présentes que des niveaux de compétences qui suscitent nécessairement une réflexion sur le rôle de l'enseignement. Prendre en compte la variation inter et intra langagière est l'un des moyens de répondre aux besoins des étudiants.

Les apprenants dont il est question dans cet article suivent les cours de français au niveau avancé (C2) et sont de onze nationalités différentes. Ce sont leurs réponses à une tâche et aux activités de cours pendant un semestre, réparties sur plusieurs séquences de cours, que nous étudions.

Les tâches ont une visée « transformative » qui incluent une pratique socialement authentique et un recul critique modifié par l'expérimentation (Garcia 2017) et la réflexion. Elles reposent sur un cadre théorique et conceptuel qui est ensuite présenté en détail.

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

## 3 Cadre théorique

### 3.1 Théorie du translanguaging

Bien qu'il n'existe pas de traduction du terme en français, les approches dites translangagières peuvent être comprises comme des "pratiques transidiomatiques" (Jacquement 2005) ou "d'entrelacement des langues". Selon Garcîa (2009), le translanguaging peut être compris comme "*de multiples pratiques discursives* que les bilingues mettent en place pour *donner du sens à leurs mondes bilingues"*. Il repose sur des pratiques langagières fluides et hybrides et c'est un concept qui se rapproche des bilinguismes flexibles (Creese et Blackledge 2011) ou du code meshing (Canagarajah 2011).

On peut dire que ces termes vont de pair avec ce que les locuteurs pluri/multilingues font avec les langues, à savoir, mobiliser des modes d'interactions multiples entre plusieurs langues et naviguer de manière fluide entre elles. Cet entrelacement des langues souligne ce qui, dans les approches translangagières, fait allusion à des « stratégies pédagogiques intentionnelles qui intègrent deux ou plusieurs langues et visent le développement du répertoire multilingue ainsi que celui de la conscience métalinguistique et linguistique » (Cenoz et Gorter 2020 : 300), concept que nous abordons ensuite.

### 3.2 Translanguaging, languaging et réflexion métalinguistique

Certains auteurs comme Mazzaferro (2018) définissent le languaging comme une réalisation et la manière dont la langue est utilisée pour donner du sens, construire des connaissances et transformer la réalité sociale dans laquelle agissent les individus. C'est "un processus de sens et de construction du savoir et de l'expérience à partir du langage" (Swain 2006 : 89, notre traduction). Swain (2006) suppose ainsi que le languaging est un moyen d'articuler la pensée qui met, d'un côté, des mots sur des concepts mais influence également ces mêmes concepts puisqu'il utilise ces mots pour le nommer. Cicurel (1985) rappelle, d'autre part, que le discours métalinguistique occupe une place non négligeable dans l'enseignement-apprentissage des langues et que les échanges consistent à faire de la langue, l'objet à apprendre et le moyen d'y parvenir. Ajoutons, en complément, que la conscience métalinguistique représente un avantage cognitif qui est plus marqué chez les apprenants pluri/multilingues et qui favorise les apprentissages ultérieurs (Narcy-Combes *et al.* 2019).

Dans ce sens, les analyses comparatives ou contrastives qui portent sur les similarités et les différences au point de vue du lexique ou de la grammaire des langues initiales ou additionnelles peuvent aussi se révéler utiles. Elles associent des mécanismes de conceptualisation métalinguistique qui, liés à d'autres langues participent au processus d'acquisition et évitent de classer un syntagme comme appartenant à un seul système linguistique (Cook et Wei 2016). Cela est d'autant plus le cas en contexte institutionnel où la langue sert d'objet constant de bifocalisation à la fois sur la forme et sur le sens (Py 1996).

Faisant référence à ce type d'analyse, Beacco (2016) rappelle, par ailleurs que même si ces démarches d'enseignement des années 70 ont été progressivement écartées du domaine de la didactique du français comme langue étrangère, elles avaient pour objectif de limiter l'impact des phénomènes de transfert et d'interférences (Py 1996). En

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

effet selon cet auteur, il est envisageable, sans “transformer la didactique des langues en psycholinguistique de l’acquisition appliquée” (Beacco, 2006 : 4), de chercher à développer une certaine forme de compétence “métalinguistique” qui permette aux apprenants d’identifier des “problèmes de formulation ou d’interprétation dans des négociations en classe de langue et d’exploiter les informations fournies (Py 1996) en contexte pluri/multilingue.

Ainsi, ce type de démarche d’entrelacement des langues ne s’avère pas antinomique avec le développement de compétences communicatives (Coste 1985) et peut engendrer des pratiques discursives qui donnent aux apprenants du sens à leur monde pluri/multilingue. Il ne se limite pas aux seuls liens entre la langue initiale et additionnelle, il inclut l’ensemble des langues du répertoire langagier des apprenants.

On peut ainsi retenir que, sans chercher à transformer les apprenants en linguistes, une approche translangagière peut leur permettre de développer une pratique métalinguistique armée qui soit construite à partir de leurs appréciations spontanées (Coste 1985). Nous présentons ensuite plus en détail la manière dont l’approche a été mise en œuvre dans le cadre du cours.

### 3.3 Mise en pratique de l’approche translangagière

Comme mentionné auparavant, la transposition a consisté à adopter une approche par les tâches afin d’engendrer des pratiques discursives socialement authentiques soutenues par des instructions explicites. Il s’agissait de susciter des échanges spontanés et un recul critique sur des problèmes de formulation ou d’interprétation à partir de l’ordre des mots dans différentes langues. Pour répondre à cette tâche ouverte, les apprenants étaient libres de choisir l’angle de vue et les langues dont ils souhaitaient parler. Ils pouvaient aussi choisir de faire leur présentation en groupe ou seuls. Les supports de présentation de type diaporama n’étaient pas obligatoires. La démarche leur a été présentée en amont.

Les objectifs de la tâche reposent sur l’idée que toute unité syntaxique, lexicale ou grammaticale est porteuse de sens (Tomasello 2003, cité par Stosic et Fagard 2012) et que de leur combinaison naissent des représentations cognitives dont le sens varie selon les structures qui sont choisies par les apprenants pour le présenter (Talmy 2000).

Une fois cette tâche mise en pratique, nous avons cherché à comprendre quelles affordances langagières étaient susceptibles de naître des interactions avec les apprenants. Pour cela, nous commençons par préciser ce qui a été entendu par affordances langagières. Sont ensuite abordés la méthodologie d’analyse et les résultats obtenus.

### 3.4 Cadre conceptuel d’analyse : le concept d’affordances langagières

D’une manière simplifiée, le concept d’affordance (Gibson 2000 ; van Lier 2000 ; Canagarajah 2013) se réfère à des « possibilités d’actions » (Aronin et Singleton 2012 : 311) qui sont offertes par certaines propriétés d’un élément ou d’un événement « fonctionnel » qui orientent les actions et déterminent l’interaction qu’on peut avoir avec cet élément ou événement. Dans le contexte restreint de cet article, on va s’intéresser à la notion d’affordances langagières (van Lier, 2004 ; Dewaele, 2010 ; Aronin et Singleton,

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d’ expression, pratiques d’ enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

2012), afin de retenir que ces « possibilités d'actions » des apprenants dépendent de la perception des qualités qu'ils se font d'une langue et de la quantité de connaissances inter et intralinguistiques qu'ils seront capables de mobiliser dans l'apprentissage de celle-ci (Dewaele 2010). En contexte pédagogique, le concept des affordances se complète par les dimensions de l'activité qui consiste à le rendre opérant dans des tâches. Ces dernières offrent des possibilités d'actions (Dey-Plissoneau et Blin 2016) aux apprenants et à l'enseignant au sein d'interfaces constitués de langage(s) dans un environnement donné (Aronin et Singleton 2012).

Finalement, nous avons retenu que le concept des affordances accompagne la mise en œuvre du translanguaging en tant que théorie de la pratique. En effet, comme le suggère Li Wei (2018), il s'agit alors de se demander : qu'est-ce que le translanguaging permet de faire avec l'approche et les activités pédagogiques mises en œuvre ?

## 4 Méthodologie de l'étude

Pour répondre à cette question sur les possibilités d'actions offertes aux apprenants et à l'enseignant, nous avons choisi de procéder à une étude de cas de type exploratoire (Aberdeen et Yin 2009) qui permet une meilleure compréhension et la découverte de ce qu'ont permis les actions et les échanges produits à partir de la tâche.

### 4.1 Nature du corpus recueilli

Ce sont au total trois enregistrements d'une durée de 45 minutes qui ont été sélectionnés en raison de leur représentativité pour mener l'étude, ainsi que les supports de présentation des étudiants. Les échanges et les discussions impliquent plusieurs apprenants et ceux qui se déroulent entre l'enseignant et les apprenants à la fois. Ils comprennent des épisodes discursifs qui dépassent parfois le seul cadre de la tâche.

### 4.2 Profils des apprenants

Hormis le français, onze langues initiales et additionnelles connues des onze apprenants, sont répertoriées dans ce groupe d'étudiants : chinoise (1), japonaise (1), albanaise (1), portugaise (2), espagnole (1), anglaise (2), iranienne (1) et norvégienne (1). Elles sont réparties dans le tableau 1 :

Tab. 1 : Profil des apprenants

| Langue initiale | Chinois | Japonais | Albanais | Espagnol | Portugais (2) | Persan | Anglais (2) | Norvégien |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Langue additionnelle | Anglais | Anglais | Anglais | Anglais | Anglais | X | Espagnol (1) | Anglais et variétés du norvégien |

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

Parmi ces apprenants, une majorité (10 sur 11 étudiants) a suivi auparavant, deux ou trois semestres dans la filière FLE. On peut dire qu'ils ont une certaine connaissance du métalangage qui est souvent utilisé dans ces cours universitaires.

### 4.3 Méthodologie d'analyse des données

Dans un premier temps, nous avons procédé au relevé des affordances sans établir de classement figé. Ensuite, différents types d'affordances ont été passés en revue selon un processus de double codage des auteurs puis les occurrences ont été répertoriées dans le tableau 2 ci-dessous. L'association faite entre les types d'affordances et les moments d'interaction répartis entre apprenant-apprenant, enseignant-apprenant et apprenant-enseignant émerge de cette approche du corpus.

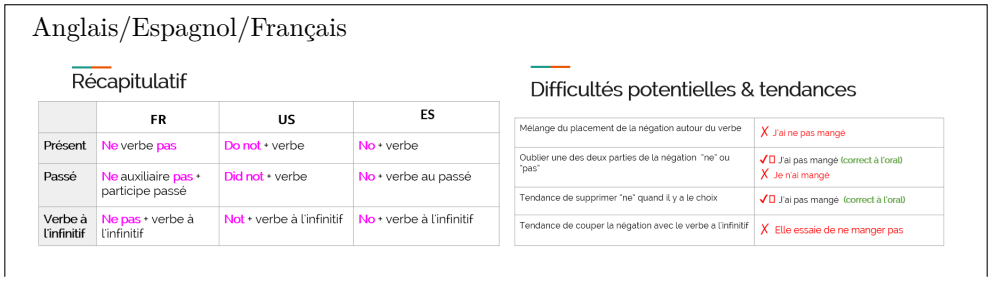
### 4.4 Types d'affordances

Les différentes possibilités d'actions sont déclinées en affordances langagières de type métalinguistique, métaréflexive et affordances langagières pour la langue additionnelle (ici, le français), elles comprennent les autres langues connues des apprenants, la langue initiale. D'autre part, les affordances de type métalinguistique sont déclinées en affordances métalinguistiques liées à la syntaxe et en possibilités d'actions métalinguistiques sémantiques qui lient forme et sens. Deux autres catégories les complètent, les affordances qui émergent de l'interaction de "correction phonologique" et d'autres types qui n'appartiennent à aucune autre catégorie. Certains épisodes parmi les échanges sont répertoriés dans plusieurs catégories. Ces classements ont aidé à relever des tendances qui permettent de traiter de facteurs contextuels et qui semblent pertinents.

### 4.5 Extraits des supports utilisés par les apprenants

Pour répondre à la tâche, les étudiants ont proposé des supports pour leur présentation. La figure 1 en montre quelques extraits :

FIG 1. extraits des supports utilisés par les apprenants




Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

Persan

**2-Le complément de lieu ( Où ? )**

EX : Nous mangeons au restaurant.
(Adverb) ما در رستوران غذا میخوریم.

En France, les paysages sont variés.

در فرانسه مناظر متنوع در فرانسه مناظر متنوع هستند.
هستند./

Va où tu veux! (une proposition subordonnée) هرجا که میخوای برو !

EX : Il va à l'université en courant.
(Adverb) او به سرعت به دانشگاه میرود.

Les enfants se battent violemment.
بچه ها به طرز وحشیانه همدیگر را میزنند.

Heureusement, il boit lentement son café.
خوشبختانه او قهوه اش را به آرامی مینوشد.

Elle voyage toujours en train.
او همیشه با قطار سفر می کند

Japonais/chinois




## 5 Résultats d'analyse

Les résultats d'analyse sont présentés dans le tableau 2.

Ils indiquent que les interactions résultant de la tâche donnent lieu à des négociations qui engendrent une production langagière grâce à la décomposition et à la segmentation des matériaux langagiers que les apprenants ont sélectionnés. Les échanges se composent aussi de rétroactions qui ne se limitent pas à celles de l'enseignant. En effet, les échanges à propos des principes propres aux différentes langues entre apprenants sont plus nombreux (n=81) qu'entre l'enseignant et les apprenants (n=71). On voit aussi que l'information est partagée et que la tâche implique une convergence des interactants.

L'analyse montre, d'autre part, que la tâche suggère des possibilités d'action presque égales lorsqu'il s'agit d'aborder la forme (la syntaxe des phrases) et le sens. Certaines langues (persan, japonais) suscitent au départ, plus d'échanges sur la syntaxe de la phrase entre apprenants pour progressivement inclure dans les explications des liens plus axés sur le sens. La présence du terme et les explications fournies par l'étudiant sur le rôle de la « particule » (*cf.* fig. 1) sont l'occasion pour les apprenants de chercher une combinatoire offerte dans les systèmes des langues et dans le métalangage qu'ils connaissent.

On constate ici que finalement, le terme de « préposition » en français est progressivement élargi pour interpréter le fonctionnement de la phrase en japonais. Il en est de même en persan avec la place des mots associée au fonctionnement d'un adverbe afin de comprendre comment s'intègre le complément circonstanciel dans la

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

phrase. Cependant, tandis qu'en persan, l'idée d'adverbe ne semble pas véritablement soulever de questionnements, le terme « particule » suscite un processus itératif qui progressivement permet de passer de ce qui n'est pas encore connu à ce qui est déjà connu.

On voit à travers ce processus que le contexte des échanges fournit quelques clés pour que les apprenants se construisent une interprétation appropriée de nouveaux concepts. La combinaison des affordances langagières de type métaréflexive et métalinguistique indique que les apprenants sont en mesure d'établir des relations syntactico-sémantiques avec le développement d'une forme de « surconscience linguistique » que nous abordons ensuite avec quelques extraits des échanges.

Tab. 2 : Résultats d'analyse de types d'affordances

| **Résultats d'analyse de types d'affordances** | **Nombre total d'occurrences (n=424)** |
|---|---|
| Affordances langagières autre langue (anglais ou autre langue connue des apprenants) | 13 |
| Affordances langagières de langue additionnelle (français ou langue représentant une langue additionnelle issue des profils langagiers des apprenants) | 58 |
| Affordances langagières (Langue initiale) L1 | 50 |
| Affordances de type métalinguistique correction phonologique du français | 4 |
| Affordances langagières de type métaréflexive | 50 |
| Affordances langagières autres que celles répertoriées dans les typologies spécifiques | 5 |
| Affordances langagières de type métalinguistique (Possibilités d'actions offertes portant sur d'autres « objets » de la langue que la syntaxe ou les liens forme et sens) | 8 |
| Affordances langagières de type métalinguistique orientées spécifiquement sur l'ordre des mots (syntaxe) dans la phrase | 39 |
| Affordances langagières de type métalinguistique sur le sens des mots (lexique) et de la phrase. | 48 |
| Échanges apprenant-apprenant | 81 |
| Échanges apprenant-enseignant | 27 |
| Échanges enseignant-apprenant | 41 |

### 5.1 Surconscience linguistique

Les résultats soulignent que les affordances de type métaréflexive et métalinguistique ont été très actives, donnant lieu à des potentialités qui mènent à une « surconscience linguistique ». À partir du persan, la remarque ci-dessous est une « remise en place » de la pluralité des sens associés à une forme :

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

(E1) "Tu peux dire que tous les adverbes sont entre le sujet et le verbe mais tu ne peux pas dire que toutes les choses qui sont entre le sujet et le verbe sont des adverbes. Par exemple ici, c'est pas un adverbe."

L'exemple suivant montre de quelle manière les échanges remettent en cause les relations hiérarchiques, les relations de dépendance ou celles que développent entre eux les éléments constitutifs de la phrase en français, mais aussi en anglais ou en espagnol. Cette discussion naît autour de certaines régularités, irrégularités, de la polysémie et de l'homonymie :

(E1) "je ne trouve pas l'équivalent en français, je dois ajouter pour l'instant"
(E2) "j'ai pas encore fait mes devoirs"
(E1) "c'est ça, j'ai pas encore fait mes devoirs"
(E3) "mais pour moi, c'est la même chose"
(E1) "oui toi pour l'anglais, c'est la même !"
(E3) "ça veut dire la même chose : « I have not done my homework yet ». Yet ça change"
(E1) "AH il faut ajouter le yet ?"
(E3) "mais c'est comme pas encore (en français) « I haven't done it »"

Enseignant : " « I did not do my homework », je pense qu'il y a une petite nuance, enfin moi c'est comme ça que je la comprends hein ? Je pense que l'anglais évolue, je n'ai pas la solution mais différence entre « I haven't done » et « I didn't do » ?"

Les apprenants procèdent par comparaison et font appel à leurs connaissances langagières d'autres langues non concernées explicitement dans la situation en formulant des hypothèses pour trouver des réponses à leurs questionnements. En outre, on remarque une intégration des mécanismes d'association et de confrontation dans la réflexion sur d'autres langues. Ce processus permet l'analyse et la prise de conscience de leur agir langagier, de leurs logiques, de possibles alternances dans l'apprentissage de la langue additionnelle :

(E1) "moi je faisais comme ça au début, je faisais l'équivalent de « no » donc je n'utilisais pas le « pas » mais c'est vrai qu'avec le temps j'ai commencé à imiter plus la manière de dire donc j'ai commencé à supprimer le « ne » et après j'ai resté avec le « pas » et toi, le « ne ou le pas » ?"

(E6) "je pense que c'est comme vous avez dit, si je veux parler avec quelq'un, tout de suite, j'ai essayé de traduire de l'anglais en français ça marche pas, c'est pas bon"

D'autre part, l'extrait, comme l'ensemble des échanges discursifs montrent que les apprenants prennent du recul sur la manière dont ils apprennent la langue additionnelle. Cet aspect montre bien que l'apprentissage d'une nouvelle langue ne se fait pas

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

d'une manière indépendante. Les structures morphosyntaxiques des langues apprises offrent des possibilités d'action qui permettent la construction de sens :

> (E2) "ça veut dire, tu t'appuies sur l'anglais pour apprendre le français ?"
>
> (E4) "Euh oui ! En fait le principe, c'est il faut pas vraiment essayer de penser, il faut juste apprendre les phrases."

Mais les apprenants reconnaissent aussi que l'appui sur une autre langue additionnelle que celle apprise, accompagné d'une actualisation des connaissances et du fonctionnement de la langue cible, peut être parfois efficace (surtout au début de l'apprentissage) mais ce n'est cependant pas toujours le cas. En effet, les apprenants sont capables de reconnaître que chaque langue possède son propre système de conceptualisation dont il faut apprendre à s'approprier les codes :

> (E3) "je faisais ça au début, je pensais en albanais et après j'ai commencé à penser en français. Mais ça aide de réfléchir."
>
> Enseignante : Mais là quand vous parlez (E6), vous ne traduisez pas ?
>
> (E6) "J'ai déjà pensé avant, c'est pour ça (rires). J'ai essayé de bien réfléchir pour bien construire mais des fois, ça marche pas. Ça c'est le problème que j'ai commencé au début et c'est pas bon."

On peut ainsi constater que les étudiants développent leur propre inventaire de concepts sémantiques, d'unités, de règles et de structures à plusieurs niveaux d'analyse. Les pratiques mettent à jour une certaine diversité de systèmes linguistiques qui les sensibilisent à l'importance du sens et de l'ordre des mots dans la phrase.

### 5.2 Sensibilisation à l'importance du sens et à l'ordre des mots dans la phrase

Avec comme toile de fond une sensibilisation à l'importance du sens et à l'ordre des mots, l'extrait ci-dessus montre le déploiement d'un processus réflexif complet par l'apprenant, mobilisant des affordances métalinguistiques sur l'ordre des mots (syntaxe), des affordances langagières de type métaréflexive et mettant en relation des affordances langagières de langue initiale (le japonais) et additionnelle (le français), illustrées aussi dans le tableau 2 :

> (E8) "quand je parle pas le japonais, je ne pense pas le ordre, seulement je dis mot particule mot particule, et enfin le verbe donc pour moi c'est facile. Je pense quand je parle en français peut-être je mélange le ordre, je pense"

Ce processus permet la mobilisation des compétences cognitives telles que la réflexion, l'observation, la connaissance de sa langue, la connaissance de soi. La métaréflexion permet à l'apprenant de faire des hypothèses sur le fonctionnement de la langue, qui apportent des réponses sur la situation d'échec pragmatique qu'ils ont rencontré. Ce

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

jeu d'hypothèses encourage un réajustement des connaissances langagières, et la production de sens. Dans cet échange, l'apprenant identifie une impossibilité à produire efficacement du sens en français :

> (E6) "Un grand homme. Un grand garçon, c'est comme j'ai donné l'exemple « maintenant tu es un grand garçon, tu peux aller à l'école tout seule » donc parce des fois quand je fais une phrase, je changé par exemple, je fais ça et je voudrais dire cette chose par exemple « a fat woman » je dis ça et la personne que je parle avec ne me comprend pas et je pense que je dis ça…"

L'on observe qu'il arrive que la prise de conscience du sens dans la phrase par rapport à l'ordre des mots (syntaxe) prenne appui sur la langue initiale pour en tirer des réponses :

> (E6) "she tries not to eat" or "he decides not to work" et on peut mettre "not" au milieu "she tries to not eat chocolate" ou "he decides to not work" les deux marchent et je crois pas qu'il y a une différence, mais maintenant je suis pas sûre.
>
> (E7) « moi j'ai lu un example "I play not to win" "I play to not win" ça peut changer l'intention »

Cet appui n'est cependant pas systématique, les échanges ainsi que le nombre d'occurrences des affordances des langues autres que les langues initiales et additionnelles (*cf.* tableau 2, n=13) indiquent que les solutions, les modèles et les stratégies abordés par les étudiants sont mis en lien avec la description d'une même situation ou l'expression d'une même valeur dans des langues différentes. Cela permet de prendre en compte la variation des langues en la reconnaissant et de la transférer de manière dynamique au sein du fonctionnement de sa propre langue.

## 6 Discussion

S'appuyer sur les langues du répertoire langagier des apprenants pour aborder l'étude des structures morphosyntaxiques et sémantico-pragmatiques propres à la langue additionnelle, permet non seulement de valoriser leurs acquis langagiers, mais favorise également l'émergence d'affordances langagières de type métalinguistique et métaréflexive. Ces potentialités d'action peuvent contribuer au développement des compétences métacognitives en associant sens, forme et usages des langues. Sur le plan collectif, ces affordances encouragent le développement de processus communs dans la classe, où le partage des expériences ainsi que des logiques langagières différentes s'entremêlent et se complètent. Ce type d'activité translangagière permet l'individualisation de l'apprentissage en particulier lorsque les apprenants ont l'occasion de faire alterner la ou les langues initiales et les langues additionnelles à la suite d'une autoanalyse, et de prendre conscience des similitudes et des différences. De plus, les enseignants ont non seulement accès à l'ensemble du répertoire langagier des apprenants

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

mais ils peuvent aborder l'existence d'unités lexicales aux sens multiples et anticiper les interférences grâce aux affordances qui sont autant de possibilités d'actions offertes pour l'enseignement.

Les pratiques et les possibilités d'actions offertes indiquent que les affordances métalinguistiques ouvrent aux apprenants un espace de réflexion et d'échange leur permettant de s'entraîner, de manier et mettre en jeu différentes actions. Celles-ci peuvent mener à l'analyse syntaxique d'unités lexicales en plusieurs langues, puis à un traitement en profondeur de la forme et du sens. Elles constituent une opportunité pour l'apprenant de se fixer un objectif précis en lien (sans y être limité) avec son besoin langagier. Un exemple à cela concerne le choix de réfléchir au positionnement des adjectifs en français, ou de réfléchir à l'utilisation des prépositions en français.

Finalement, on constate que les actions sont favorisées par la mise en place d'actes discursifs qui encouragent les apprenants à la réflexion. Les questions posées placent les apprenants dans une situation de déstabilisation propice à l'apprentissage soutenue par l'enseignant. Les influences mutuelles des langues du répertoire des apprenants sont ainsi traitées comme des éléments créatifs qui favorisent la communication, et non comme des obstacles (Canagarajah 2013).

## 7 Conclusion

Les résultats des analyses montrent que la mise en place d'une approche translangagière encourage les échanges discursifs métaréflexifs entre apprenants et une alternance d'apprentissage réfléchie. Ce type d'approche pédagogique permet aux apprenants de traiter le translangaging comme une pratique et non plus seulement comme une compétence naturelle. Les affordances langagières trouvées dans les échanges discursifs soulignent à quel point la manifestation des mécanismes métaréflexifs découle directement des besoins des apprenants pour la construction de sens. Les affordances qui ont émergé présentent un processus d'appui, d'association avec des éléments connus/appris auparavant, de test, de confrontation métaréflexive, de mise en cause, de réajustement, et de stabilisation, qui peuvent favoriser le processus d'apprentissage. Ce type de tâche peut en effet développer la réflexion, l'auto-observation, la connaissance de soi, et donc le contrôle morphosyntaxique, phonétique, sémantico-pragmatique, etc. des productions discursives dans la langue additionnelle.

## Références

Aberdeen, T. (2013). Yin, RK (2009). Case study research : Design and methods. Thousand Oaks, CA : Sage. *The Canadian Journal of Action Research*, *14*(1), 69-71.

Aronin, L. & Singleton D. (2012). Multilingualism, Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins.

Beacco, J.-C. (2016). Guide de l'expertise des formations de français. Éditions des Archives contemporaines.

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing : Identifying teachable strategies of translanguaging.(Vol 95, Issue 3) dans "The special issue : toward a multilingual approach in the study of multilingualism in school contexts" p. 401-417.

Canagarajah, S. (2013). Translingual Practice : Global englishes and cosmopolitan relations. London/ New York, Routledge.

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734

Cenoz, C.& Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging (Vol 39, Special Issue 2), dans "World englishes and translanguaging", p. 300-311.

Cicurel, F. (1985). Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue. Paris, Cle intenational.

Cook, V. & Wei, L. (2016). The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence, Cambridge University Press.

Coste, D. (1985). Métalangages, activités métalinguistiques et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, DRLAV 32, 63-91

Creese, A. & Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools : Multiple language practices in interrelationship, dans Multilingual structures and agencis, Jürgen Jaspers, Jef Verschueren éd., 1196-1208

Dewaele, J.-M. (2010). Multilingualism and affordances : Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4, dans "International Review of Applied Linguistics in Language Teaching", 48 (2-3) :105-129.

Dey-Plissoneau, A. & Blin, F. (2016). Emerging affordances in telecollaborative multimodal interactions, dans S. Jager, M. Kurek & B. O'Rourke éd., "New directions in telecollaborative research and practice : selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education", 297-304.

Garcîa, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Dans Mohanty A., Panda M., Philipson R., & Skutnabb-kangas T. éd. Multilingual Education for social justice : Globalising the local. New Delhi, Orient Blackswan, 128-145.

Garcia, O. (2017). Critical Multingual Language Awareness and Teacher Education. Dans J. Cenoz, D. Gorter & May (dir.), Language Awareness and Multilingualism. Cham : Springer International Publishing, 1-17.

Gibson, E. J. (2000). Where is the Information for Affordances ?, dans Ecological Psychology 12(1), 53-56.

Jacquement, M. (2005). Transidiomatic Practices : Language and Power in the Age of Globalization, dans Language & Communication 25(3), 225-277.

Kellerman, E. (1995). Cross-Linguistic influence : Transfert to Nowhere ?, dans Annual Review of Applied Linguistics 15, Cambridge University Press, Cambridge, 125-150.

Larsen-Freeman, D. (2016). Classroom-oriented research from a complex systems perspective, dans Studies in Second Language Learning and Teaching 6(3), 377.

Mazzaferro, E. (2018). Translanguaging as Everyday Practice, Vol 28, Spring International Publishing.

Narcy-Combes, M. F., Narcy-Combes, J. P., Mcallister, J., Leclère, A. P. M., & Miras, G. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. Multilingual Matters.

Odlin, T. (1989). Language transfer : cross-linguistic influence in language learning, Cambridge, New York, Melbourne, Cambridge University Press.

Py, B. (1996). Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires* (4), 95-110.

Stosic, D. & Fagard, B. (2012). Formes et sens : de l'unicité à la variabilité. *Langages*, 4(4), 3-24. https://doi.org/10.3917/lang.188.0003

Swain, M. (2006). Verbal protocols. *Inference and generalizability in applied linguisitcs : Multiple perspectives*, 97-114.

Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics* (vol. 2). MIT press.

Van Lier, L. (2000). 11 From input to affordance : Social-interactive learning from an ecological perspective. Sociocultural theory and second language learning, 78(4), 245.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, *30*(6), 1024-1054.

Wei, L. (2011). Moment analysis and Translanguaging space : Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of pragmatics*, *43*(5), 1222-1235.

Wei, L. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied linguistics*, *39*(1), 9-30.

Published in : OUVRARD, Louise ; AKBORISOVA DA-SILVA, Elena (dir.), *Relations syntagmatiques. Diversité d' expression, pratiques d' enseignement*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004734, doi : 10.17184/eac.9782813004734