



Le translanguaging dans le système éducatif marocain

Translanguaging in the Moroccan Educational System

Said OUDIJA

Docteur en études amazighes
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Saïs- Fès

Résumé : Le translanguaging constitue aujourd'hui une approche pédagogique innovante qui reconnaît la mobilisation de l'ensemble des ressources linguistiques des apprenants dans les situations d'enseignement et d'apprentissage. Dans un contexte marqué par une diversité linguistique croissante, cette approche remet en question les modèles monolingues traditionnels en valorisant les compétences plurilingues des élèves comme levier de réussite scolaire. Cet article propose une réflexion théorique sur la place du translanguaging dans le système éducatif marocain. Il s'appuie sur les travaux de Williams (1996), Baker (2011), García et Li Wei (2014), Narcy-Combes (2019) ainsi que Baudelot et Establet (2009) afin d'analyser les fondements conceptuels de cette approche, ses apports pédagogiques, les facteurs favorisant ou limitant sa mise en œuvre et les contraintes institutionnelles auxquelles elle se heurte. L'analyse met en évidence un décalage entre les pratiques linguistiques réelles des apprenants, caractérisées par une mobilisation dynamique de plusieurs langues, et les politiques scolaires qui demeurent largement fondées sur une conception monolingue de l'enseignement. Cette situation limite la valorisation des répertoires linguistiques des élèves et réduit les possibilités d'exploiter pleinement leur potentiel dans les apprentissages. L'article souligne que le translanguaging constitue une perspective pertinente pour le contexte marocain, dans la mesure où il favorise une éducation plus inclusive, renforce la participation des apprenants et contribue à une meilleure prise en compte de la diversité linguistique. Son développement suppose toutefois une évolution des pratiques pédagogiques, une formation adaptée des enseignants et une reconnaissance institutionnelle du plurilinguisme.

Mots-clés : translanguaging ; plurilinguisme ; enseignement ; pratiques pédagogiques ; système éducatif marocain.

Abstract : Translanguaging has emerged as an innovative pedagogical approach that recognizes learners' use of their entire linguistic repertoire in teaching and learning processes. In a context characterized by increasing linguistic diversity, this approach challenges traditional monolingual models by valuing students' multilingual competences as a means of enhancing academic achievement. This article provides a theoretical reflection on the role of translanguaging within the Moroccan educational system. Drawing on the works of Williams (1996), Baker (2011), García and Li Wei (2014), Narcy-Combes (2019), and Baudelot and Establet (2009), it examines the conceptual foundations of translanguaging, its pedagogical contributions, the factors that facilitate or hinder its implementation, and the institutional constraints affecting its integration into educational practices. The analysis highlights a gap between learners' actual linguistic practices, characterized by the dynamic use of multiple languages, and educational policies that continue to rely predominantly on a monolingual approach to teaching. This discrepancy limits the recognition of students' linguistic repertoires and reduces opportunities to fully exploit their multilingual resources in the learning process. The article argues that translanguaging represents a relevant perspective for the Moroccan context, as it promotes more inclusive education, strengthens learners' participation, and supports the recognition of linguistic diversity. However, its effective implementation requires the adaptation of teaching practices, appropriate teacher training, and greater institutional recognition of multilingualism.

Keywords: translanguaging; multilingualism; teaching; pedagogical practices; Moroccan educational system.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.21458558>



Ceci est un article en accès libre sous la licence [CC BY-NC-ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

1 Introduction

Les transformations contemporaines des systèmes éducatifs, marquées par une diversité linguistique et culturelle croissante, invitent à repenser les approches traditionnelles de l'enseignement des langues. Dans de nombreux contextes plurilingues, les pratiques pédagogiques fondées sur une séparation stricte des langues montrent aujourd'hui leurs limites face aux réalités linguistiques des apprenants. Ces derniers mobilisent naturellement l'ensemble de leurs ressources langagières pour communiquer, comprendre et construire leurs apprentissages. Dans cette perspective, le translanguaging apparaît comme une approche pédagogique innovante qui reconnaît la complémentarité des langues et valorise leur utilisation conjointe dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Introduit initialement par Williams (1996) dans le contexte de l'enseignement bilingue au Pays de Galles, le concept de translanguaging a progressivement évolué pour devenir un cadre théorique et pédagogique largement mobilisé dans les recherches sur le bilinguisme et le plurilinguisme. Baker (2011) le présente comme une stratégie d'apprentissage qui permet aux apprenants de recevoir des informations dans une langue et de produire leurs connaissances dans une autre, favorisant ainsi une meilleure compréhension des contenus disciplinaires et le développement des compétences linguistiques. García et Li Wei (2014) élargissent cette conception en considérant le translanguaging comme une pratique dynamique dans laquelle les apprenants exploitent l'ensemble de leur répertoire linguistique pour construire le sens, résoudre des problèmes et participer activement aux interactions scolaires. Cette approche rompt ainsi avec les conceptions monolingues de l'enseignement en reconnaissant la richesse des répertoires linguistiques individuels.

Dans le contexte marocain, cette réflexion revêt une importance particulière. Le Maroc se caractérise par une coexistence de plusieurs langues qui interviennent, à des degrés différents, dans la vie sociale et dans le système éducatif. L'arabe, l'amazighe, le français ainsi que l'anglais occupent des fonctions complémentaires dans les parcours scolaires et professionnels des apprenants. Cette diversité linguistique constitue une richesse pédagogique susceptible d'être mobilisée au service des apprentissages. Pourtant, les pratiques institutionnelles demeurent largement influencées par une organisation monolingue de l'enseignement qui tend à cloisonner les langues et à limiter leur mobilisation simultanée en classe.

Comme le souligne Narcy-Combes (2019), le translanguaging constitue un construit particulièrement pertinent dans le contexte marocain, précisément parce qu'il permet de prendre en considération les réalités linguistiques des élèves et de dépasser une vision compartimentée des langues. L'auteur montre que les pratiques langagières des apprenants ne correspondent pas aux frontières institutionnelles entre les langues, mais relèvent d'une mobilisation souple et dynamique de l'ensemble de leurs compétences linguistiques et culturelles. Cette perspective conduit à envisager le translanguaging non comme une simple alternance entre plusieurs langues, mais comme une ressource pédagogique favorisant l'accès aux savoirs et le développement des compétences plurilingues.

Cette réflexion rejoint également les analyses de Baudelot et Establet (2009), qui mettent en évidence les limites d'un système scolaire se présentant comme égalitaire tout en reproduisant, dans certaines situations, des formes d'inégalités. Dans un contexte où les répertoires linguistiques des élèves sont particulièrement diversifiés, la reconnaissance de cette diversité peut contribuer à renforcer l'équité scolaire et à offrir des conditions d'apprentissage plus inclusives. Le translanguaging apparaît alors comme une réponse pédagogique susceptible de mieux prendre en compte les besoins réels des apprenants tout en valorisant leurs ressources linguistiques.

À partir de ces constats, le présent article se propose d'examiner la place du translanguaging dans le système éducatif marocain. Il s'agit d'abord de préciser les fondements théoriques de cette approche et les principales définitions proposées dans la littérature scientifique. L'article analysera ensuite les apports pédagogiques du translanguaging, les facteurs susceptibles de favoriser ou de limiter sa mise en œuvre en contexte scolaire, avant de s'intéresser plus spécifiquement aux politiques linguistiques marocaines et aux réalités des classes plurilingues. Cette réflexion vise enfin à mettre en évidence les conditions permettant de faire du translanguaging un levier d'amélioration des pratiques pédagogiques dans le système éducatif marocain.

2 Définitions

Le concept de translanguaging occupe aujourd'hui une place importante dans les recherches consacrées au bilinguisme, au plurilinguisme et à la didactique des langues. Son développement s'inscrit dans une évolution des conceptions de l'enseignement des langues, qui tendent progressivement à dépasser les approches fondées sur une

séparation stricte des systèmes linguistiques. Cette évolution reconnaît que les apprenants plurilingues ne mobilisent pas leurs langues de manière isolée, mais s'appuient sur l'ensemble de leurs ressources linguistiques pour comprendre, communiquer et construire leurs apprentissages.

Le terme *translanguaging* apparaît pour la première fois sous la plume de Williams (1996), dans le cadre de l'enseignement bilingue au Pays de Galles. L'auteur emploie ce concept pour décrire une pratique pédagogique consistant à utiliser alternativement deux langues dans une même séquence d'enseignement. Les apprenants peuvent ainsi recevoir une information dans une langue et restituer leurs connaissances dans une autre. Cette organisation pédagogique vise non seulement à développer les compétences dans les deux langues, mais également à favoriser une compréhension plus approfondie des contenus enseignés. Dès son origine, le *translanguaging* est donc présenté comme un outil pédagogique permettant de mettre les langues au service des apprentissages plutôt que de les considérer comme des systèmes indépendants.

Dans cette perspective, Baker (2011) approfondit cette première définition en considérant le *translanguaging* comme une stratégie pédagogique destinée à renforcer les apprentissages scolaires. Selon lui, l'utilisation de plusieurs langues au cours d'une même activité favorise la compréhension des contenus disciplinaires, stimule les capacités cognitives des apprenants et contribue au développement équilibré des compétences linguistiques. L'alternance entre les langues ne constitue pas un obstacle à l'apprentissage ; elle représente au contraire une ressource pédagogique permettant aux élèves de mobiliser leurs connaissances antérieures afin de construire de nouveaux savoirs. Cette conception remet en question les approches monolingues qui imposent l'utilisation exclusive d'une seule langue dans les situations d'enseignement.

Les travaux de García et Li Wei (2014) marquent une évolution importante du concept. Les auteurs proposent une vision plus large du *translanguaging* en le définissant comme un processus dynamique par lequel les individus plurilingues mobilisent l'ensemble de leur répertoire linguistique sans établir de frontières rigides entre les langues. Cette approche ne considère plus les langues comme des systèmes séparés, mais comme des ressources complémentaires utilisées de manière flexible selon les besoins de la communication et de l'apprentissage. Le *translanguaging* devient ainsi une pratique naturelle des locuteurs plurilingues, qui sélectionnent spontanément les ressources linguistiques les plus adaptées aux situations qu'ils rencontrent.

Dans cette optique, le *translanguaging* dépasse la simple alternance codique. Il constitue une manière de produire du sens en mobilisant simultanément plusieurs langues au sein d'un même répertoire linguistique. Les apprenants ne passent pas mécaniquement d'une langue à une autre ; ils construisent leurs connaissances en exploitant toutes leurs compétences linguistiques disponibles. Cette perspective accorde une place centrale aux pratiques réelles des élèves, lesquelles sont souvent beaucoup plus souples que les modèles linguistiques traditionnellement proposés par les institutions scolaires.

Cette conception rejoint les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), qui reconnaît le plurilinguisme comme une compétence globale mobilisée par les individus selon les contextes de communication. Le *translanguaging* s'inscrit ainsi dans une vision dynamique des compétences langagières où les différentes langues ne sont plus considérées comme des entités indépendantes, mais comme des ressources complémentaires permettant aux apprenants d'accéder plus efficacement aux savoirs et de développer leurs compétences communicatives.

Dans le contexte marocain, Narcy-Combes (2019) souligne toute la pertinence de cette approche. Selon lui, le *translanguaging* répond aux réalités sociolinguistiques du Maroc, caractérisées par la coexistence quotidienne de plusieurs langues. Les apprenants évoluent dans un environnement où l'arabe, l'amazighe, le français et, de plus en plus, l'anglais interagissent constamment dans les différents espaces sociaux et éducatifs. Dans ces conditions, vouloir maintenir une séparation rigide entre les langues apparaît en décalage avec les pratiques effectives des élèves. Le *translanguaging* permet alors de reconnaître cette diversité linguistique comme une richesse plutôt que comme une difficulté pédagogique.

L'approche développée par Narcy-Combes met également en évidence la dimension culturelle du *translanguaging*. Les langues ne transmettent pas uniquement des connaissances linguistiques ; elles véhiculent également des références culturelles, des modes de pensée et des expériences sociales. En mobilisant plusieurs langues au sein des activités d'apprentissage, les apprenants construisent des passerelles entre différents univers culturels, ce qui favorise une meilleure compréhension des contenus enseignés et renforce leur sentiment d'appartenance à un environnement scolaire inclusif.

Ainsi, le *translanguaging* apparaît aujourd'hui comme une approche pédagogique fondée sur la reconnaissance des ressources linguistiques des apprenants. Les travaux de Williams (1996), Baker (2011), García et Li Wei (2014) ainsi que ceux de Narcy-Combes (2019) montrent que cette pratique dépasse largement la simple alternance entre plusieurs langues. Elle constitue une manière de concevoir l'apprentissage en valorisant l'ensemble des compétences linguistiques des élèves et en faisant de la diversité linguistique un levier de réussite scolaire. Cette conception constitue le fondement des réflexions portant sur l'intégration du *translanguaging* dans le système éducatif marocain.

2.1 Le translanguaging dans l'enseignement

Le translanguaging s'inscrit aujourd'hui parmi les approches pédagogiques qui répondent le mieux aux réalités des classes plurilingues. Dans de nombreux systèmes éducatifs, les élèves évoluent quotidiennement dans plusieurs univers linguistiques et culturels. Ils utilisent différentes langues selon les contextes familiaux, sociaux et scolaires, construisant ainsi un répertoire linguistique complexe qui influence directement leurs apprentissages. Pourtant, l'école continue souvent à privilégier une organisation monolingue de l'enseignement, où chaque langue est enseignée séparément et où leur utilisation simultanée est généralement découragée. Cette conception contraste avec les pratiques langagières réelles des apprenants, qui mobilisent naturellement l'ensemble de leurs ressources linguistiques pour comprendre, raisonner et communiquer.

Dans cette perspective, le translanguaging constitue une réponse pédagogique adaptée aux besoins des apprenants plurilingues. Selon García et Li Wei (2014), cette approche ne consiste pas uniquement à alterner entre plusieurs langues, mais à permettre aux élèves de mobiliser librement toutes leurs compétences linguistiques afin de construire le sens. Les langues deviennent alors des ressources complémentaires qui facilitent l'acquisition des connaissances plutôt que des systèmes cloisonnés dont l'utilisation devrait être strictement contrôlée. Cette vision transforme profondément la manière de concevoir les interactions en classe, puisque la diversité linguistique cesse d'être perçue comme une difficulté pour devenir un véritable levier d'apprentissage.

Dans la pratique pédagogique, le translanguaging favorise une meilleure compréhension des contenus enseignés. Les élèves peuvent mobiliser leur langue la plus familière pour interpréter un concept nouveau, avant de le reformuler dans la langue de scolarisation. Ce va-et-vient entre les langues facilite la construction progressive des connaissances et permet aux apprenants de dépasser les obstacles linguistiques susceptibles de freiner leur réussite scolaire. Baker (2011) souligne que cette stratégie contribue au développement simultané des compétences disciplinaires et linguistiques, en établissant des passerelles permanentes entre les différentes langues du répertoire des apprenants.

Cette approche modifie également le rôle attribué à l'erreur dans le processus d'apprentissage. Dans une perspective monolingue, l'utilisation d'une autre langue est souvent considérée comme une interférence ou une faute qu'il convient de corriger. À l'inverse, le translanguaging considère ces passages d'une langue à l'autre comme des manifestations normales des compétences plurilingues des élèves. Ces pratiques traduisent non pas une insuffisance linguistique, mais la capacité des apprenants à mobiliser efficacement l'ensemble de leurs ressources pour résoudre une tâche ou construire un raisonnement.

Le translanguaging contribue également à renforcer la participation des élèves. Lorsque ceux-ci savent que leurs langues sont reconnues et valorisées, ils prennent davantage la parole, osent poser des questions et participent plus activement aux échanges en classe. Cette dynamique favorise un climat d'apprentissage plus inclusif dans lequel chaque apprenant peut s'exprimer sans craindre que sa langue d'origine soit dévalorisée. García et Li Wei (2014) montrent ainsi que la reconnaissance des répertoires linguistiques favorise non seulement les apprentissages, mais également le développement de la confiance en soi et de l'identité linguistique des élèves.

Le translanguaging modifie également le rôle de l'enseignant. Celui-ci n'est plus uniquement le garant du respect d'une seule langue d'enseignement ; il devient un médiateur capable d'accompagner les élèves dans la mobilisation de leurs différentes ressources linguistiques. Cette médiation consiste à créer des situations d'apprentissage où plusieurs langues peuvent être mobilisées selon les besoins de la compréhension, de la réflexion et de la communication. L'enseignant organise ainsi des activités favorisant la circulation entre les langues, tout en maintenant les objectifs pédagogiques fixés par le programme scolaire.

Cette évolution suppose une posture pédagogique fondée sur la flexibilité. Les enseignants doivent être capables d'accepter des productions linguistiques variées, d'encourager les échanges plurilingues entre les élèves et d'utiliser ces interactions comme supports d'apprentissage. Il ne s'agit pas d'abandonner la langue de scolarisation, mais de reconnaître que les autres langues peuvent constituer des ressources permettant d'en faciliter la maîtrise. Baker (2011) rappelle que cette démarche favorise une meilleure compréhension des contenus disciplinaires tout en développant les compétences dans la langue cible.

Le translanguaging contribue également à réduire certaines formes d'inégalités scolaires. Les élèves issus de contextes plurilingues disposent souvent de compétences linguistiques importantes qui restent peu exploitées par l'institution scolaire. Lorsque ces ressources sont ignorées, une partie de leurs capacités demeure invisible. En revanche, lorsqu'elles sont reconnues et intégrées dans les pratiques pédagogiques, elles deviennent un facteur de

réussite scolaire et de valorisation personnelle. Cette perspective rejoint les analyses de Baudelot et Establet (2009), qui mettent en évidence les mécanismes par lesquels l'école peut reproduire certaines inégalités lorsqu'elle ne tient pas suffisamment compte de la diversité des parcours et des réalités sociales des élèves.

Dans le contexte marocain, cette réflexion prend une dimension particulière. Les élèves évoluent quotidiennement entre plusieurs langues, utilisées dans des situations familiales, sociales et scolaires différentes. Cette pluralité linguistique représente un potentiel considérable pour les apprentissages. Comme le souligne Narcy-Combes (2019), le translanguaging constitue une approche particulièrement pertinente dans ce contexte, puisqu'il permet de reconnaître les pratiques langagières réelles des apprenants et de les transformer en ressources pédagogiques. Les langues ne sont plus mises en concurrence ; elles deviennent complémentaires et participent ensemble à la construction des savoirs.

Le translanguaging apparaît ainsi comme une approche pédagogique qui dépasse largement l'enseignement des langues. Il constitue un véritable outil de médiation favorisant l'accès aux connaissances, la participation des élèves, le développement de leurs compétences plurilingues et la valorisation de leur identité linguistique. En reconnaissant la richesse des répertoires langagiers des apprenants, cette démarche ouvre la voie à une école plus inclusive, davantage en phase avec les réalités linguistiques du contexte marocain. Toutefois, sa mise en œuvre dépend de plusieurs facteurs liés aux enseignants, aux apprenants et aux politiques éducatives. Ces éléments feront l'objet de la section suivante.

2.2 Les facteurs influençant le Translanguaging

La mise en œuvre du translanguaging en milieu scolaire dépend de plusieurs facteurs qui peuvent favoriser ou, au contraire, limiter son intégration dans les pratiques pédagogiques. Bien que cette approche repose sur la valorisation du répertoire linguistique des apprenants, son efficacité est étroitement liée aux représentations des enseignants, aux attitudes des élèves ainsi qu'au cadre institutionnel dans lequel se déroule l'enseignement. L'interaction entre ces différents facteurs détermine les possibilités réelles d'utilisation du translanguaging dans les classes.

L'un des premiers facteurs concerne la posture pédagogique de l'enseignant. Celui-ci occupe une place centrale dans la réussite de cette approche, puisqu'il est responsable de l'organisation des activités d'apprentissage et de la gestion des interactions linguistiques en classe. Selon García et Li Wei (2014), l'enseignant ne doit plus considérer les différentes langues des élèves comme des obstacles à l'apprentissage, mais comme des ressources complémentaires susceptibles de faciliter la compréhension des contenus scolaires. Cette évolution suppose un changement de conception du rôle de la langue dans l'enseignement. Au lieu d'imposer une séparation stricte entre les langues, l'enseignant crée des situations où les apprenants peuvent mobiliser librement leur répertoire linguistique afin de construire progressivement leurs connaissances.

Cette transformation pédagogique exige toutefois des compétences spécifiques. L'enseignant doit être capable de planifier des activités favorisant les échanges plurilingues tout en veillant à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par les programmes. Baker (2011) souligne que cette démarche ne consiste pas à utiliser plusieurs langues de manière aléatoire, mais à organiser leur mobilisation de façon réfléchie afin de renforcer les apprentissages disciplinaires et linguistiques. Le translanguaging devient ainsi une stratégie pédagogique structurée qui demande une préparation et une maîtrise des situations d'enseignement.

La formation des enseignants constitue donc un facteur déterminant. En l'absence d'une préparation spécifique, certains enseignants peuvent hésiter à intégrer le translanguaging dans leurs pratiques, craignant que l'utilisation simultanée de plusieurs langues nuise à l'acquisition de la langue de scolarisation. Ces représentations demeurent largement influencées par des modèles pédagogiques traditionnels qui privilégient le monolinguisme en classe. Pourtant, les travaux de García et Li Wei (2014) montrent que la mobilisation de plusieurs langues favorise au contraire le développement des compétences linguistiques et cognitives des apprenants lorsqu'elle est encadrée par des objectifs pédagogiques clairement définis.

Les apprenants constituent également un facteur essentiel dans la réussite du translanguaging. Cette approche repose sur leur participation active et sur leur capacité à mobiliser spontanément les différentes langues qui composent leur répertoire linguistique. Les élèves deviennent ainsi des acteurs de leurs apprentissages en sélectionnant les ressources linguistiques qui leur permettent de mieux comprendre une notion, de résoudre un problème ou d'exprimer une idée. Cette autonomie renforce leur implication dans les activités scolaires et favorise une participation plus importante aux échanges en classe.

Cependant, les pratiques des élèves sont souvent influencées par des représentations sociales des langues. Certaines langues bénéficient d'un prestige plus important que d'autres, ce qui peut conduire les apprenants à limiter volontairement l'utilisation de leur langue maternelle ou de langues considérées comme moins valorisées dans le contexte scolaire. Narcy-Combes (2019) souligne que ces représentations constituent un frein important au développement du translanguaging, dans la mesure où elles empêchent les élèves de mobiliser pleinement leurs

ressources linguistiques. La reconnaissance institutionnelle de toutes les langues présentes dans la classe apparaît alors comme une condition essentielle pour instaurer un climat favorable aux pratiques plurilingues.

Le contexte sociolinguistique joue également un rôle déterminant. Le Maroc se caractérise par une grande diversité linguistique où coexistent plusieurs langues utilisées dans des contextes différents. Cette réalité offre des conditions particulièrement favorables au développement du translanguaging, puisque les élèves possèdent déjà des expériences de communication mobilisant plusieurs langues. Comme le rappelle Narcy-Combes (2019), cette richesse linguistique constitue un potentiel pédagogique considérable qui mérite d'être davantage pris en compte dans les pratiques éducatives. Le translanguaging permet précisément de transformer cette diversité en ressource d'apprentissage plutôt qu'en difficulté scolaire.

Toutefois, cette dynamique se heurte fréquemment aux contraintes imposées par les politiques éducatives. Les programmes scolaires accordent généralement une place dominante à une seule langue d'enseignement pour chaque discipline, ce qui limite les possibilités de mobiliser d'autres langues en classe. Cette organisation repose sur une conception monolingue de l'apprentissage qui entre souvent en contradiction avec les réalités linguistiques des élèves. Les enseignants se trouvent alors confrontés à un dilemme : respecter les prescriptions institutionnelles ou adapter leurs pratiques aux besoins réels de leurs apprenants.

Cette tension est renforcée par les modalités d'évaluation. Les examens et les évaluations officielles sont généralement réalisés dans une seule langue, ce qui incite les enseignants à privilégier exclusivement cette langue pendant les apprentissages. Baker (2011) montre que cette situation peut freiner le recours au translanguaging, même lorsque celui-ci favorise la compréhension des contenus disciplinaires. Les pratiques d'évaluation exercent ainsi une influence importante sur les choix pédagogiques des enseignants.

Enfin, les représentations institutionnelles de la réussite scolaire constituent un facteur majeur. Tant que les politiques éducatives continueront à associer la qualité des apprentissages à une utilisation exclusive de la langue de scolarisation, les possibilités de développer des pratiques de translanguaging resteront limitées. À l'inverse, une reconnaissance officielle de la diversité linguistique permettrait aux enseignants d'intégrer plus facilement cette approche dans leurs pratiques quotidiennes.

Ainsi, les facteurs influençant le translanguaging relèvent à la fois des dimensions pédagogiques, institutionnelles et sociolinguistiques. La réussite de cette approche suppose une articulation entre la formation des enseignants, la valorisation des répertoires linguistiques des apprenants et une évolution des politiques éducatives vers une conception plus inclusive du plurilinguisme. Dans le contexte marocain, où la diversité linguistique constitue une réalité quotidienne, ces conditions apparaissent essentielles pour permettre au translanguaging de devenir un véritable levier de réussite scolaire.

2.2.1 Rôle de l'enseignant

La réussite du translanguaging en milieu scolaire dépend largement de l'enseignant, qui occupe une position centrale dans la conception, l'organisation et la régulation des situations d'apprentissage. Bien que les apprenants soient les principaux utilisateurs de leurs ressources linguistiques, c'est l'enseignant qui crée les conditions pédagogiques permettant leur mobilisation. Son rôle dépasse ainsi la simple transmission des connaissances pour devenir celui d'un médiateur linguistique et culturel capable de transformer la diversité des langues présentes dans la classe en un véritable levier d'apprentissage.

Selon García et Li Wei (2014), le translanguaging implique une modification profonde de la posture pédagogique de l'enseignant. Celui-ci ne considère plus les langues comme des systèmes indépendants devant être utilisés séparément, mais comme un ensemble de ressources complémentaires mobilisées par les apprenants en fonction des besoins de communication et de compréhension. Cette conception conduit l'enseignant à accepter que les élèves utilisent simultanément plusieurs langues au cours d'une même activité afin de construire progressivement leurs connaissances. L'objectif n'est donc pas de contrôler chaque production linguistique, mais de favoriser la construction du sens à travers l'ensemble du répertoire langagier des apprenants.

Dans cette perspective, l'enseignant joue un rôle de facilitateur des apprentissages. Il organise des situations pédagogiques dans lesquelles les élèves peuvent mobiliser leurs différentes langues pour comprendre une notion, résoudre un problème ou expliquer un raisonnement. Cette médiation favorise une meilleure appropriation des contenus disciplinaires tout en renforçant les compétences linguistiques des apprenants. Baker (2011) souligne que cette stratégie contribue à établir des liens entre les langues déjà maîtrisées et la langue de scolarisation, permettant ainsi une progression plus efficace des apprentissages.

L'une des principales responsabilités de l'enseignant consiste également à instaurer un climat de confiance favorisant l'expression de toutes les langues présentes dans la classe. Dans de nombreux contextes scolaires, certains élèves hésitent à utiliser leur langue maternelle par crainte d'être jugés ou parce qu'ils considèrent cette langue comme moins prestigieuse que la langue d'enseignement. García et Li Wei (2014) rappellent que la

reconnaissance institutionnelle des répertoires linguistiques constitue un facteur essentiel de motivation et d'engagement des apprenants. En valorisant toutes les langues, l'enseignant contribue à renforcer la confiance des élèves, leur participation aux activités et leur sentiment d'appartenance à la communauté scolaire.

Le rôle de l'enseignant consiste également à accompagner les interactions entre les élèves. Les échanges entre pairs représentent des occasions privilégiées de mobiliser le translanguaging. Les apprenants peuvent expliquer un concept à un camarade dans une langue qu'ils partagent, reformuler une consigne ou construire collectivement une réponse en s'appuyant sur plusieurs langues. L'enseignant veille alors à orienter ces interactions afin qu'elles contribuent effectivement aux objectifs d'apprentissage sans perdre de vue les compétences attendues dans la langue de scolarisation.

Cette fonction suppose une grande flexibilité pédagogique. Contrairement aux approches traditionnelles fondées sur le respect strict d'une seule langue, le translanguaging invite l'enseignant à adapter continuellement ses pratiques aux besoins des élèves. Certaines situations nécessitent un recours plus important à la langue première afin de faciliter la compréhension, tandis que d'autres privilégient progressivement la langue de scolarisation pour développer les compétences académiques. Baker (2011) insiste sur le fait que cette flexibilité ne remet pas en cause les objectifs linguistiques de l'école ; elle constitue au contraire un moyen de les atteindre plus efficacement.

Toutefois, l'exercice de ce rôle reste fortement conditionné par les représentations que les enseignants se font des langues et du plurilinguisme. Lorsque ceux-ci adhèrent à une conception monolingue de l'enseignement, ils peuvent considérer le recours à plusieurs langues comme une source de confusion ou comme un obstacle à l'apprentissage. À l'inverse, lorsqu'ils reconnaissent la complémentarité des langues, ils sont davantage disposés à intégrer le translanguaging dans leurs pratiques pédagogiques. Narcy-Combes (2019) souligne que cette évolution des représentations apparaît particulièrement importante dans le contexte marocain, où les élèves mobilisent quotidiennement plusieurs langues dans leurs interactions sociales.

Le contexte institutionnel influence également la capacité des enseignants à mettre en œuvre cette approche. Les prescriptions officielles, les programmes scolaires ainsi que les modalités d'évaluation limitent parfois leur marge de manœuvre. Les enseignants peuvent ainsi se trouver confrontés à une contradiction entre les exigences administratives, souvent fondées sur un modèle monolingue, et les besoins réels des élèves dans des classes plurilingues. Cette tension les conduit fréquemment à privilégier la langue de scolarisation, même lorsqu'ils reconnaissent les bénéfices pédagogiques du translanguaging.

Dans le système éducatif marocain, cette situation est particulièrement perceptible en raison de la coexistence de plusieurs langues aux statuts différents. Les enseignants sont appelés à gérer cette diversité tout en respectant les programmes officiels. Comme le souligne Narcy-Combes (2019), le translanguaging offre une réponse adaptée à cette réalité, mais son développement suppose un accompagnement institutionnel, une formation spécifique et une évolution des pratiques pédagogiques.

Ainsi, l'enseignant apparaît comme le principal artisan de la mise en œuvre du translanguaging. Sa capacité à reconnaître la richesse des répertoires linguistiques, à instaurer un climat de confiance et à organiser des situations d'apprentissage inclusives conditionne largement l'efficacité de cette approche. Le translanguaging ne remet pas en cause le rôle de l'enseignant ; il le redéfinit en lui conférant une fonction de médiateur capable de transformer la diversité linguistique en une ressource au service de la réussite scolaire.

2.2.2 Rôle des apprenants

Dans une approche fondée sur le translanguaging, les apprenants occupent une place centrale dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ils ne sont plus considérés comme de simples récepteurs des connaissances transmises par l'enseignant, mais comme des acteurs capables de mobiliser l'ensemble de leurs ressources linguistiques afin de construire le sens, résoudre des problèmes et participer activement aux interactions en classe. Cette évolution traduit un changement profond dans la manière de concevoir l'apprentissage des langues et des disciplines scolaires.

Selon García et Li Wei (2014), les élèves plurilingues ne compartimentent pas leurs langues dans leur fonctionnement cognitif. Ils mobilisent naturellement leur répertoire linguistique selon les situations de communication auxquelles ils sont confrontés. Lorsqu'ils cherchent à comprendre une notion nouvelle, à expliquer un raisonnement ou à interagir avec leurs pairs, ils sélectionnent spontanément les ressources linguistiques qui leur semblent les plus pertinentes. Le translanguaging reconnaît cette réalité et l'intègre dans les pratiques pédagogiques afin de faciliter les apprentissages.

Cette mobilisation des différentes langues contribue au développement des compétences cognitives des apprenants. En passant d'une langue à une autre, les élèves établissent des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouveaux savoirs construits à l'école. Baker (2011) souligne que cette interaction permanente entre les langues favorise une meilleure compréhension des contenus disciplinaires et améliore la capacité des apprenants à résoudre des tâches complexes. Les langues deviennent ainsi des instruments complémentaires au service de la réflexion et de la construction des connaissances.

Le translanguaging favorise également une participation plus active des élèves dans les situations d'apprentissage. Lorsque ceux-ci savent que leurs langues sont reconnues et valorisées, ils prennent davantage la parole, posent plus facilement des questions et participent plus librement aux échanges en classe. Cette dynamique contribue à instaurer un climat de confiance qui réduit les appréhensions liées à l'utilisation de plusieurs langues. Les apprenants développent progressivement une plus grande assurance dans leurs productions orales et écrites, tout en renforçant leur engagement dans les activités proposées.

Cette approche joue également un rôle important dans la construction de l'identité linguistique des élèves. García et Li Wei (2014) considèrent que la reconnaissance des répertoires linguistiques participe au développement d'une identité plurilingue positive. Les apprenants ne sont plus contraints de laisser une partie de leurs compétences linguistiques à l'extérieur de la classe ; ils peuvent mobiliser l'ensemble de leurs ressources pour apprendre et communiquer. Cette reconnaissance contribue à renforcer leur sentiment d'appartenance à l'école tout en valorisant leur parcours linguistique et culturel.

Cependant, la participation des apprenants au translanguaging peut être limitée par plusieurs facteurs. Les représentations sociales des langues influencent fortement leurs comportements. Certaines langues bénéficient d'une reconnaissance institutionnelle et sociale plus importante que d'autres, ce qui conduit parfois les élèves à éviter l'utilisation de leur langue maternelle dans le contexte scolaire. Ils peuvent craindre que cette pratique soit interprétée comme un manque de compétence dans la langue de scolarisation ou comme un comportement peu conforme aux attentes de l'institution.

Narcy-Combes (2019) souligne que ces représentations constituent un obstacle important à la généralisation du translanguaging. Dans le contexte marocain, les élèves évoluent quotidiennement entre plusieurs langues, mais cette diversité n'est pas toujours reconnue dans les pratiques pédagogiques. Les apprenants peuvent alors développer une autocensure linguistique qui limite leur participation et réduit les bénéfices potentiels de cette approche.

Les règles scolaires renforcent parfois cette situation. Lorsque l'utilisation d'une seule langue est imposée durant les activités d'apprentissage ou les évaluations, les élèves apprennent progressivement à dissocier leurs pratiques langagières quotidiennes des exigences scolaires. Cette séparation artificielle entre les langues ne correspond pourtant pas à leur fonctionnement cognitif ni à leurs pratiques sociales. Baker (2011) rappelle que les apprenants utilisent naturellement l'ensemble de leurs ressources linguistiques pour apprendre et que cette mobilisation constitue une richesse pédagogique plutôt qu'une source de confusion.

Dans le contexte marocain, où les parcours linguistiques des élèves sont particulièrement diversifiés, la reconnaissance du rôle actif des apprenants apparaît essentielle. Le translanguaging permet de valoriser cette diversité en faisant des langues un outil de médiation, de coopération et de construction des savoirs. Les élèves deviennent ainsi de véritables partenaires du processus éducatif, capables de mobiliser leurs compétences linguistiques au service de leur réussite scolaire.

Ainsi, le rôle des apprenants dépasse largement la simple utilisation de plusieurs langues. Ils participent activement à la construction des connaissances, développent leurs compétences plurilingues et contribuent à créer un environnement d'apprentissage plus collaboratif et plus inclusif. La reconnaissance de cette participation constitue l'un des fondements du translanguaging et explique son intérêt croissant dans les recherches consacrées à l'enseignement en contexte plurilingue.

2.2.3 Limites imposées par les règles institutionnelles

Malgré les nombreux avantages pédagogiques associés au translanguaging, sa mise en œuvre demeure fortement conditionnée par les règles institutionnelles qui encadrent les pratiques d'enseignement. Dans de nombreux systèmes éducatifs, les politiques linguistiques continuent de privilégier une conception monolingue de l'apprentissage, fondée sur l'utilisation exclusive de la langue de scolarisation. Cette orientation limite considérablement la possibilité pour les enseignants et les apprenants de mobiliser l'ensemble de leurs ressources linguistiques dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Selon García et Li Wei (2014), cette organisation institutionnelle repose sur une représentation des langues comme des systèmes distincts qui doivent être enseignés et utilisés séparément. Or, cette conception ne correspond pas au fonctionnement réel des apprenants plurilingues, lesquels mobilisent spontanément différentes langues pour comprendre, communiquer et construire leurs connaissances. L'écart entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques langagières des élèves constitue ainsi l'un des principaux obstacles au développement du translanguaging en milieu scolaire.

L'une des limites majeures réside dans les programmes officiels, qui attribuent généralement une langue spécifique à chaque discipline. Cette répartition vise à garantir la maîtrise de la langue de scolarisation, mais elle réduit les possibilités d'utiliser d'autres langues comme outils de médiation pédagogique. Les enseignants disposent alors d'une marge de manœuvre limitée pour adapter leurs pratiques aux besoins linguistiques des apprenants, même lorsqu'ils constatent que le recours à plusieurs langues facilite la compréhension des contenus disciplinaires. Baker (2011) rappelle pourtant que la mobilisation coordonnée de plusieurs langues favorise l'acquisition des connaissances et renforce les compétences linguistiques des élèves. Dans cette perspective, l'interdiction implicite ou explicite de recourir aux langues du répertoire des apprenants peut constituer un frein à leur réussite scolaire. Les modalités d'évaluation représentent également une contrainte importante. Les examens et les évaluations officielles sont généralement réalisés dans une seule langue, ce qui conduit les enseignants à privilégier cette langue tout au long du processus d'enseignement. Cette situation peut les amener à limiter les pratiques de translanguaging afin de préparer les élèves aux exigences des évaluations certificatives. Il en résulte une tension entre les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser les apprentissages et les contraintes imposées par les dispositifs d'évaluation.

Les règles institutionnelles influencent également les représentations professionnelles des enseignants. Lorsque les politiques éducatives valorisent exclusivement l'usage d'une langue dans les activités scolaires, les enseignants peuvent percevoir le recours à plusieurs langues comme un écart par rapport aux normes pédagogiques attendues. Même lorsqu'ils reconnaissent les bénéfices du translanguaging, ils hésitent parfois à l'intégrer dans leurs pratiques quotidiennes, de peur de s'éloigner des prescriptions officielles ou de compromettre les résultats scolaires de leurs élèves. García et Li Wei (2014) soulignent que le développement du translanguaging suppose précisément une évolution des politiques éducatives afin de reconnaître les pratiques plurilingues comme des ressources légitimes pour l'apprentissage.

Dans le contexte marocain, cette tension apparaît avec une intensité particulière en raison de la coexistence de plusieurs langues dans les espaces sociaux et éducatifs. Comme le souligne Narcy-Combes (2019), les pratiques linguistiques des apprenants dépassent largement les frontières établies par les politiques scolaires. Les élèves mobilisent naturellement différentes langues pour interagir, expliquer, négocier le sens ou résoudre des difficultés de compréhension. Toutefois, ces pratiques demeurent peu reconnues dans le cadre institutionnel, qui continue à privilégier une organisation cloisonnée des langues. Ce décalage entre les réalités sociolinguistiques et les prescriptions scolaires limite les possibilités d'intégrer pleinement le translanguaging dans les pratiques pédagogiques.

Cette situation rejoint la réflexion de Baudelot et Establet (2009), qui montrent que les institutions scolaires peuvent contribuer à reproduire certaines formes d'inégalités lorsqu'elles appliquent des règles identiques à des publics caractérisés par une grande diversité sociale et linguistique. En privilégiant exclusivement la langue de scolarisation, l'école risque de ne pas prendre en considération les compétences linguistiques déjà acquises par les élèves. Ces ressources, pourtant mobilisées quotidiennement dans leur environnement familial et social, demeurent souvent invisibles dans les situations d'enseignement. Le translanguaging propose au contraire de reconnaître cette diversité comme un facteur d'enrichissement des apprentissages et de réduction des inégalités éducatives.

Ainsi, les règles institutionnelles constituent l'un des principaux défis auxquels se heurte le développement du translanguaging. Si elles garantissent un cadre commun d'enseignement, elles peuvent également limiter l'innovation pédagogique lorsqu'elles reposent sur une conception strictement monolingue des apprentissages. Une évolution des politiques éducatives vers une reconnaissance plus explicite des pratiques plurilingues permettrait de créer des conditions plus favorables à l'intégration du translanguaging dans les classes et de mieux répondre aux réalités linguistiques du système éducatif marocain.

3 Politiques scolaires formelles : Un cadre monolingue

Les politiques linguistiques mises en œuvre dans les systèmes éducatifs jouent un rôle déterminant dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Elles définissent les langues de scolarisation, orientent les méthodes pédagogiques et influencent les modalités d'évaluation des élèves. Dans cette perspective, le translanguaging ne peut être pleinement compris sans une analyse du cadre institutionnel dans lequel il est susceptible d'être mis en œuvre. En effet, si cette approche pédagogique repose sur la valorisation de l'ensemble des ressources linguistiques des apprenants, son application demeure étroitement liée aux orientations adoptées par les politiques éducatives.

Selon García et Li Wei (2014), les systèmes scolaires ont longtemps été construits sur une conception monolingue de l'enseignement. Cette vision considère que les langues doivent être utilisées séparément et que la maîtrise d'une langue de scolarisation exige l'exclusion des autres langues du processus d'apprentissage. Dans cette logique, les différentes langues sont perçues comme des systèmes indépendants qui ne doivent ni se croiser ni interagir au cours des activités pédagogiques. Or, cette représentation est en contradiction avec le fonctionnement réel des apprenants plurilingues, qui mobilisent naturellement plusieurs langues pour comprendre, raisonner et communiquer.

Cette conception monolingue se traduit par une organisation scolaire dans laquelle chaque discipline est généralement associée à une langue précise. Les enseignants sont invités à respecter cette répartition afin d'assurer une homogénéité des apprentissages et de préparer les élèves aux exigences des évaluations officielles. Bien que cette organisation réponde à des objectifs institutionnels de standardisation, elle limite les possibilités d'intégrer les pratiques plurilingues dans les situations d'enseignement. Baker (2011) souligne pourtant que les langues ne fonctionnent pas de manière isolée dans les processus cognitifs des apprenants. Au contraire, leur interaction constitue un facteur important de compréhension et de construction des connaissances.

Dans le contexte marocain, cette problématique revêt une importance particulière en raison de la diversité linguistique qui caractérise la société. Les élèves grandissent dans des environnements où coexistent plusieurs langues, qu'ils utilisent quotidiennement dans leurs interactions familiales, sociales et parfois scolaires. Toutefois, cette réalité plurilingue est rarement pleinement prise en compte dans l'organisation institutionnelle de l'école. Les pratiques pédagogiques demeurent largement influencées par une logique de cloisonnement des langues, laissant peu de place à leur mobilisation conjointe dans les activités d'apprentissage.

Narcy-Combes (2019) considère que cette situation constitue l'un des principaux défis du système éducatif marocain. Selon lui, les pratiques linguistiques des apprenants dépassent largement les frontières établies par les politiques scolaires. Les élèves construisent naturellement leurs apprentissages en mobilisant plusieurs langues selon les situations de communication auxquelles ils sont confrontés. Pourtant, cette réalité reste insuffisamment reconnue dans les prescriptions institutionnelles, qui continuent à privilégier une organisation linguistique fondée sur la séparation des langues.

Les effets de ce modèle monolingue dépassent les seules pratiques pédagogiques. Ils influencent également les représentations des enseignants et des apprenants. Les enseignants peuvent hésiter à autoriser le recours à plusieurs langues en classe, craignant de s'écarter des programmes officiels ou des attentes institutionnelles. De leur côté, les élèves peuvent percevoir leurs langues familiales comme peu légitimes dans l'espace scolaire et limiter volontairement leur utilisation, alors même qu'elles constituent des ressources importantes pour leurs apprentissages.

Cette situation soulève également la question de l'équité éducative. Baudelot et Establet (2009) montrent que l'école peut contribuer à reproduire certaines inégalités lorsqu'elle applique des règles identiques à des élèves dont les parcours sociaux et linguistiques sont profondément différents. Dans un contexte plurilingue, l'utilisation exclusive de la langue de scolarisation peut placer certains apprenants en difficulté, non pas en raison d'un manque de capacités, mais parce qu'ils ne sont pas autorisés à mobiliser les compétences linguistiques qu'ils possèdent déjà. Le translanguaging propose précisément de dépasser cette logique en reconnaissant la diversité linguistique comme une ressource pédagogique favorisant une plus grande égalité des chances.

Les travaux de Williams (1996) montrent déjà que l'utilisation complémentaire de plusieurs langues dans les situations d'enseignement permet de renforcer la compréhension des contenus tout en développant les compétences linguistiques des élèves. Cette perspective est reprise par Baker (2011), qui considère le translanguaging comme une stratégie pédagogique permettant d'articuler les différentes langues du répertoire des apprenants au service de leurs apprentissages. García et Li Wei (2014) élargissent cette réflexion en montrant que la reconnaissance des pratiques plurilingues contribue également à renforcer la participation des élèves, leur confiance et leur engagement dans les activités scolaires.

Ainsi, les politiques scolaires formelles constituent un élément central dans le développement du translanguaging. Tant qu'elles resteront fondées sur une conception essentiellement monolingue de l'enseignement, les possibilités de mobiliser pleinement les ressources linguistiques des apprenants demeureront limitées. À l'inverse, une évolution vers un cadre institutionnel plus ouvert au plurilinguisme permettrait de rapprocher les pratiques scolaires des réalités linguistiques vécues par les élèves et de faire du translanguaging un véritable levier d'amélioration de la qualité des apprentissages dans le système éducatif marocain.

3.1 Réalités des classes plurilingues : Une diversité linguistique essentielle

Si les politiques scolaires privilégient généralement une organisation monolingue de l'enseignement, la réalité observée dans les classes est sensiblement différente. Les espaces scolaires sont aujourd'hui marqués par une importante diversité linguistique qui reflète les pratiques sociales des apprenants. Dans le contexte marocain, cette diversité constitue une caractéristique majeure des situations d'enseignement et d'apprentissage. Les élèves évoluent quotidiennement dans un environnement où plusieurs langues coexistent et interagissent, aussi bien dans les échanges familiaux que dans les interactions sociales et scolaires. Cette pluralité linguistique représente un potentiel pédagogique considérable qui mérite d'être pris en compte dans les pratiques éducatives.

Selon García et Li Wei (2014), les apprenants plurilingues ne mobilisent pas leurs langues de manière cloisonnée. Ils disposent d'un répertoire linguistique unique qu'ils exploitent de façon souple en fonction des situations de communication. Lorsqu'ils cherchent à comprendre une consigne, à résoudre un problème ou à échanger avec leurs camarades, ils mobilisent spontanément plusieurs langues afin de construire le sens. Cette pratique correspond au fonctionnement naturel des locuteurs plurilingues et constitue le fondement même du translanguaging.

Dans les classes marocaines, cette réalité se manifeste de différentes manières. Les élèves alternent fréquemment entre les langues lorsqu'ils travaillent en groupe, expliquent une notion à un camarade ou cherchent à clarifier une difficulté de compréhension. Même lorsque la langue de scolarisation est imposée par les règles institutionnelles, les interactions informelles révèlent une mobilisation permanente de plusieurs ressources linguistiques. Les langues deviennent ainsi des outils complémentaires permettant de faciliter les apprentissages et de maintenir les échanges entre les apprenants.

Narcy-Combes (2019) souligne que cette diversité linguistique constitue une richesse propre au contexte marocain. Les pratiques langagières des élèves reflètent les réalités sociales du pays, caractérisées par la coexistence de plusieurs langues utilisées selon les contextes et les situations de communication. Cette pluralité ne traduit pas une confusion linguistique, mais une capacité d'adaptation qui permet aux apprenants de mobiliser efficacement leurs compétences pour comprendre et produire du sens. Le translanguaging apparaît ainsi comme une reconnaissance de pratiques déjà présentes dans les classes, plutôt que comme l'introduction d'une méthode totalement nouvelle. Cette réalité met en évidence le décalage existant entre les pratiques effectives des apprenants et les prescriptions institutionnelles. Alors que les élèves utilisent naturellement plusieurs langues dans leurs interactions quotidiennes, l'école continue souvent à privilégier une séparation stricte entre celles-ci. Cette situation conduit parfois les apprenants à dissimuler certaines pratiques linguistiques pourtant essentielles à leur compréhension des contenus disciplinaires. Les langues utilisées en dehors de la classe deviennent alors invisibles dans les apprentissages, alors même qu'elles participent activement à la construction des connaissances.

Les travaux de Baker (2011) montrent que cette diversité linguistique peut être transformée en véritable ressource pédagogique lorsque les enseignants l'intègrent dans leurs pratiques. Les langues ne constituent pas des obstacles à la réussite scolaire ; elles représentent au contraire des outils permettant aux élèves d'établir des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouveaux savoirs. En autorisant les apprenants à mobiliser leur répertoire linguistique, l'enseignant favorise une meilleure compréhension des contenus, tout en renforçant leur participation et leur engagement dans les activités d'apprentissage.

Les classes plurilingues constituent également des espaces de médiation culturelle. Les élèves n'y échangent pas uniquement des connaissances linguistiques ; ils partagent également des références culturelles, des expériences et des façons de comprendre le monde. García et Li Wei (2014) rappellent que le translanguaging favorise précisément cette circulation des savoirs entre les langues et les cultures. Les interactions entre les apprenants deviennent alors des occasions de construire collectivement les connaissances, tout en développant des compétences de communication adaptées à des environnements linguistiques variés.

Cette diversité contribue également à renforcer le sentiment d'inclusion des élèves. Lorsque leurs langues sont reconnues dans l'espace scolaire, les apprenants développent une image plus positive de leurs compétences linguistiques et participent davantage aux activités proposées. À l'inverse, lorsque certaines langues sont ignorées ou dévalorisées, les élèves peuvent éprouver des difficultés à s'impliquer pleinement dans les apprentissages. Cette observation rejoint la réflexion de Baudelot et Estabiet (2009), selon laquelle l'école ne peut garantir une véritable égalité des chances sans prendre en considération la diversité des parcours et des ressources des élèves.

Les travaux de Williams (1996) montrent déjà que l'utilisation complémentaire de plusieurs langues favorise une meilleure appropriation des contenus disciplinaires. Cette perspective trouve aujourd'hui une résonance particulière dans les classes marocaines, où les situations de communication mobilisent fréquemment plusieurs langues. Reconnaître cette réalité ne signifie pas remettre en cause les objectifs de maîtrise de la langue de scolarisation, mais plutôt admettre que celle-ci peut être renforcée grâce aux autres langues maîtrisées par les apprenants.

Ainsi, les classes plurilingues constituent un environnement particulièrement favorable au développement du translanguaging. Elles illustrent le décalage entre les pratiques linguistiques réelles des élèves et les modèles monolingues qui structurent encore largement les politiques éducatives. En reconnaissant la diversité linguistique comme une ressource pédagogique, le translanguaging offre une réponse adaptée aux réalités du système éducatif marocain. Il permet de rapprocher les pratiques scolaires des expériences linguistiques des apprenants et de faire de cette diversité un facteur de réussite, d'inclusion et d'amélioration de la qualité des apprentissages.

4. Discussion

L'analyse du translanguaging met en évidence un paradoxe qui caractérise aujourd'hui de nombreux contextes éducatifs plurilingues, notamment celui du Maroc. Alors que les pratiques langagières des apprenants reposent sur une mobilisation naturelle de plusieurs langues, l'organisation scolaire continue de privilégier un modèle où celles-ci sont enseignées et utilisées de manière distincte. Ce décalage interroge la capacité du système éducatif à répondre aux réalités linguistiques contemporaines et à valoriser les ressources dont disposent déjà les élèves.

Les travaux de Williams (1996) ont montré que l'utilisation complémentaire de plusieurs langues pouvait constituer une stratégie efficace pour favoriser les apprentissages. Cette première conception, essentiellement pédagogique, a été enrichie par Baker (2011), qui met en évidence les bénéfices cognitifs du translanguaging. Selon cet auteur,

l'articulation des langues permet aux apprenants d'établir des liens entre leurs connaissances antérieures et les nouveaux savoirs, facilitant ainsi la compréhension des contenus disciplinaires. Les deux approches convergent vers une même idée : les langues ne représentent pas des espaces indépendants, mais des ressources complémentaires mobilisées au service de l'apprentissage.

Cette perspective est approfondie par García et Li Wei (2014), qui proposent une conception plus dynamique du translanguaging. Les auteurs considèrent que les pratiques linguistiques des apprenants reflètent un répertoire intégré plutôt qu'une juxtaposition de langues distinctes. Dans cette optique, l'enjeu n'est plus uniquement de permettre le passage d'une langue à une autre, mais de reconnaître la manière dont les élèves construisent le sens en mobilisant simultanément l'ensemble de leurs compétences linguistiques. Cette approche conduit à repenser le rôle de l'école, qui ne devrait plus limiter l'expression des ressources langagières des apprenants, mais les intégrer dans les situations d'enseignement.

Le contexte marocain illustre particulièrement cette problématique. Comme le souligne Narcy-Combes (2019), les pratiques linguistiques observées dans les établissements scolaires témoignent d'une réalité plurilingue qui dépasse largement les catégories institutionnelles. Les élèves utilisent spontanément différentes langues pour communiquer, expliquer, négocier le sens ou résoudre des difficultés de compréhension. Ces pratiques constituent une réponse adaptée aux exigences des situations d'apprentissage et traduisent une compétence plurilingue qui mérite d'être reconnue. Dès lors, le translanguaging apparaît moins comme une innovation pédagogique que comme une formalisation scientifique de pratiques déjà présentes dans les classes.

Cette réflexion conduit également à s'interroger sur la fonction de l'institution scolaire. Baudelot et Establet (2009) rappellent que l'école peut contribuer à reproduire certaines inégalités lorsqu'elle applique des normes identiques à des élèves disposant de parcours et de ressources différents. Dans cette perspective, la reconnaissance des répertoires linguistiques ne constitue pas seulement une question didactique ; elle relève également d'un enjeu d'équité éducative. Valoriser les compétences plurilingues des apprenants permet de mieux prendre en considération leur diversité et de favoriser une participation plus équilibrée aux apprentissages.

Ces éléments montrent que le développement du translanguaging ne dépend pas uniquement des pratiques des enseignants. Il suppose également une évolution des représentations institutionnelles de la langue et de l'apprentissage. Tant que les politiques éducatives resteront fondées sur une séparation stricte des langues, les possibilités d'intégrer pleinement cette approche demeureront limitées. À l'inverse, une reconnaissance progressive des réalités plurilingues permettrait de rapprocher les pratiques pédagogiques des besoins des apprenants et de renforcer l'efficacité des processus d'enseignement et d'apprentissage.

En définitive, le translanguaging ne remet pas en cause la place des langues de scolarisation. Il propose une autre manière de les enseigner, en s'appuyant sur les compétences déjà développées par les élèves. Cette approche invite ainsi à considérer la diversité linguistique non comme une contrainte, mais comme une ressource éducative susceptible de contribuer à une école plus inclusive, plus équitable et davantage adaptée aux réalités du contexte marocain.

4 Conclusion

Le translanguaging s'impose aujourd'hui comme une approche pédagogique qui renouvelle la réflexion sur l'enseignement dans les contextes plurilingues. En reconnaissant que les apprenants mobilisent l'ensemble de leurs ressources linguistiques pour apprendre, cette perspective dépasse les conceptions traditionnelles fondées sur une séparation rigide des langues. Les travaux de Williams (1996), Baker (2011), García et Li Wei (2014) ainsi que ceux de Narcy-Combes (2019) montrent que la complémentarité des langues favorise la construction des connaissances, renforce la participation des élèves et contribue à une meilleure prise en compte de leur diversité linguistique.

L'analyse du contexte marocain met en évidence l'existence d'un écart entre les pratiques langagières des apprenants et le fonctionnement institutionnel de l'école. Les élèves évoluent dans un environnement plurilingue qu'ils mobilisent spontanément dans leurs interactions quotidiennes, tandis que les pratiques scolaires demeurent largement structurées par une logique de cloisonnement des langues. Cette situation limite l'exploitation d'un potentiel linguistique pourtant susceptible de soutenir les apprentissages et de renforcer l'inclusion scolaire.

Dans cette perspective, l'intégration du translanguaging ne suppose pas une remise en question des langues de scolarisation, mais une évolution des pratiques pédagogiques vers une utilisation plus souple et plus

complémentaire des ressources linguistiques des apprenants. Une telle orientation permettrait de mieux répondre aux réalités du système éducatif marocain tout en favorisant des apprentissages plus significatifs.

La mise en œuvre de cette approche nécessite toutefois un engagement conjoint des différents acteurs du système éducatif. La sensibilisation des enseignants, l'adaptation des pratiques pédagogiques et une meilleure reconnaissance institutionnelle du plurilinguisme constituent des conditions essentielles pour favoriser son développement. Dans un contexte marqué par une grande diversité linguistique, le translanguaging apparaît ainsi comme une perspective prometteuse pour concilier qualité des apprentissages, inclusion et équité éducative.

REFERENCES

- [1] Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- [2] Baudelot, C., & Establet, R. (2009). *L'élitisme républicain : L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Éditions du Seuil & La République des Idées.
- [3] García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- [4] Narcy-Combes, J.-P. (2019). Le transculturing et le translanguaging : Des construits pertinents au Maroc. Dans M. Essauouri, A. Mabrouk, & M. Sadiqui (Éds.), *L'enseignement-apprentissage du français au XXI^e siècle* (pp. 13–41). L'Harmattan.
- [5] Williams, C. (1996). Secondary education: Teaching in the bilingual situation. Dans C. Williams, G. Lewis, & C. Baker (Éds.), *The language policy: Taking stock* (pp. 193–211). CAI.