

IDENTITÉ(S), TRANSLANGUAGING ET TRANSCULTURING : REPENSER LES DYNAMIQUES LINGUISTIQUES ET CULTURELLES DANS UN MONDE PLURIEL /

IDENTITY(IES), TRANSLANGUAGING AND TRANSCULTURING: RETHINKING LINGUISTIC AND CULTURAL DYNAMICS IN A PLURAL WORLD

Chdid DRISS

Docteur en Didactique des Langues et des Cultures

(Université « Ibn Tofail » de Kénitra, Royaume du Maroc)

chdidriss2016@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-1601-3207>

Abstract

This article examines the relationships between identity(ies), translanguaging, and transculturing in a context of linguistic and cultural plurality. Drawing on the seminal work of García (2009), Li Wei (2018), Kramsch (2009), Blommaert (2010), and Narcy-Combes et alii (2019), it offers a theoretical reflection on contemporary hybrid practices and their impact on identity construction. This reflection highlights the need to move beyond monolingual and multiculturalist models in favor of dynamic, integrative, and critical approaches to linguistic and cultural diversity.

Keywords: *identity, transculturing, translanguaging, linguistic and intercultural plurality, identity construction*

Rezumat

În articol, examinăm relațiile dintre identitate/identități, translingvism și transculturare într-un context al pluralității lingvistice și culturale. Bazându-ne pe lucrările fundamentale ale lui García (2009), Li Wei (2018), Kramsch (2009), Blommaert (2010) și Narcy-Combes et alii (2019), oferim o reflecție teoretică asupra practicilor hibride contemporane și a impactului acestora asupra construcției identității. Această reflecție subliniază necesitatea de a depăși modelele monoglotice și multiculturaliste în favoarea unor abordări dinamice, integrative și critice ale diversității glotice și culturale.

Cuvinte-cheie: *identitate, transculturare, translingvism, pluralitate lingvistică și interculturală, construcția identității*

Introduction

Dans un monde de plus en plus interconnecté, les identités ne peuvent plus être envisagées comme des entités stables et closes, ancrées dans une langue ou une culture unique. Cet article explore la manière dont deux construits théoriques, le translanguaging et le transculturing permettent de reconceptualiser l'identité comme un processus dynamique, hybride et en perpétuelle négociation. Le translanguaging, tel qu'élaboré par García et Li Wei, conçoit les pratiques langagières comme l'usage intégré d'un répertoire global, dépassant les frontières entre les langues et offrant aux locuteurs un

espace d'expression, d'apprentissage et de positionnement identitaire. J.-P. Narcy-Combes, J. McAllister, R. Starkey-Perret et C. Brudermann (2019) postulent que c'est « l'action qui détermine notre identité ». L'articulation de ces deux perspectives montre que les individus plurilingues et pluriculturels construisent leurs identités à travers des pratiques fluides qui combinent ressources linguistiques et culturelles. Cette approche intégrée suggère la nécessité d'adopter des cadres éducatifs et sociétaux capables de valoriser ces identités hybrides.

1. L'identité comme processus dynamique

1.1. L'identité entre essentialisme et construction processuelle

L'identité peut être envisagée selon deux perspectives contrastées : la conception essentialiste, qui la définit comme une essence stable et immuable (Erikson, 1968 ; Hall, 1996), et la conception processuelle, qui la considère comme une construction dynamique et en perpétuel devenir (Berger & Luckmann, 1966 ; De Fina, Shiffrin & Bamberg, 2006). Dans cette seconde approche, l'identité n'existe pas en dehors des interactions sociales, des contextes vécus et des pratiques langagières et culturelles qui la façonnent au quotidien (Goffman, 1959 ; Bucholtz et Hall, 2005). Par ailleurs, le concept d'identité s'inscrit dans le domaine de la complexité, en ce sens que son interprétation repose sur l'idée que « cet attrait pour tout ce qui parle d'identité vient de la déstabilisation actuelle des individus et des cultures collectives » (Mucchielli, 2013, p. 4). En effet, nous pouvons dire que l'identité est plurielle. L'élément central du concept d'identité dans une perspective psychosociale est le fait que « l'identité n'est pas quelque chose que vous avez, c'est quelque chose que l'on fait » (Samson, et alii, 2021). Elle se nourrit des échanges, des discours et des expériences partagées, révélant ainsi son caractère relationnel et évolutif (Gee, 2000 ; Wenger, 1998). Autrement dit, loin d'être une donnée fixe, l'identité se construit et se reconstruit continuellement à travers les situations et les environnements où l'individu s'inscrit (Bauman, 2001 ; Norton, 2013). C'est précisément dans ce cadre que s'inscrit la réflexion sur les identités multiples, hybrides et situées, lesquelles mettent en lumière la dimension relationnelle et contextuelle de toute construction identitaire.

1.2. Identités multiples, hybrides et situées

Les individus qui évoluent dans des environnements plurilingues et pluriculturels doivent constamment naviguer entre différents espaces linguistiques et culturels, mobilisant tour à tour des répertoires variés selon les situations et les interlocuteurs (Gumperz, 1982 ; Blommaert & Backus, 2011). Cette mobilité identitaire ne se réduit pas à une simple adaptation : elle révèle une véritable agentivité, c'est-à-dire la capacité des locuteurs à négocier, ajuster et performer leur identité en fonction des contextes (Auer, 1999 ; Norton, 2013). En choisissant une langue, un registre ou une référence

culturelle, ils affirment une position, construisent des appartenances et parfois contestent des normes établies (Bourdieu, 1991 ; Heller, 2002). Par ailleurs, l'identité est alors un construit qui regroupe, à un moment donné, l'ensemble des processus affectifs, cognitifs, biologiques d'une part et des processus relationnels et communicationnels, historiques, culturels d'autre part. Dans le cas des apprentissages des langues, une identité nouvelle, des identités nouvelles ou une pluri-identité, se construisent dans un jeu de médiation entre les apprenants, les locuteurs, les enseignants et les langues et les cultures (Xue, 2016). Ainsi, l'identité apparaît comme une pratique dynamique où l'individu exerce un pouvoir créatif et stratégique, transformant la diversité linguistique et culturelle en ressource pour se définir et interagir (Canagarajah, 2013 ; García & Wei, 2014). Dans cette dynamique de reconfiguration identitaire, le translanguaging apparaît comme une pratique essentielle permettant de dépasser les frontières linguistiques traditionnelles et de valoriser la fluidité des répertoires plurilingues dans les interactions sociales et éducatives.

2. Apprentissage des langues : named languages et environnements culturels

2.1. Named languages et translanguaging

Une *named language* est définie par l'affiliation sociale, politique ou ethnique de ses locuteurs. Une named language particulière ne peut pas être définie en termes d'un ensemble de caractéristiques lexicales ou structurelles essentielles. Les named languages sont des constructions sociales externes en ce sens qu'elles sont imposées à un locuteur, mais la façon dont les locuteurs s'approprient ensuite ces constructions n'en est pas moins importante. L'enfant marocain est « exposé, dès son enfance, à un ou plusieurs vernaculaires : à l'arabe dialectal et à l'une des trois variétés de l'Amazighe (soit Tachelhit, Tarifit ou Tamazight) » (Messaoudi, 2016). Cependant, les apprenants qui apprennent une langue additionnelle sont en quelque sorte face à une nouvelle expérience, où les langues sont considérées comme des produits historiques ou plus généralement des constructions sociales externes. Chacune des deux langues peut être considérée comme des named languages dont elles déclinent des variétés régionales. Cependant, « le discours/ parole résulte/ permet des expériences, principalement identitaires et relationnelles » (Kramsch, 2002). Chaque individu construit son monde à partir de ces expériences vécues dont le fonctionnement n'est pas uniquement linguistique, mais neurophysiologique, conditionné par des facteurs socioémotionnels, socioculturels, sociopolitiques et idéologiques (Douglas Fir Group, 2016). Dans le même ordre d'idées, nous voulons mettre en évidence l'apprentissage de ce qu'on appelle les named languages.

2.2. Named languages et environnement culturel

Les named languages adoptent la vue de l'extérieur du locuteur, une perspective à partir de laquelle le locuteur doit s'intégrer en tant que mem-

bre d'un groupe défini. Elles proposent une description basée sur des catégories externes issues des structures socioculturelles ou nationales (et souvent aussi politiques). La construction théorique du désir peut aider à conceptualiser comment les *named languages* peuvent être exploitées pour fournir des ressources linguistiques qui élargissent le répertoire langagier d'un locuteur. Nous considérons le désir comme très important dans toute discussion sur les *named languages*. Le concept d'investissement de Norton (2000) a joué un rôle déterminant dans la réflexion sur la relation entre la langue et le désir, alors que l'investissement donnait naissance à l'image de la relation entre la langue de l'apprenant et la langue cible qui a été « socialement et historiquement construite ». Norton a attiré l'attention sur cela en se référant à Bourdieu, notamment le capital culturel. Ce concept fait allusion à des connaissances, des modes de pensée et des prédispositions (incarnés) particuliers qui sont considérés comme ayant une valeur dans un ou plusieurs groupes sociaux (Bourdieu, 1977). Les *named languages* sont considérés comme des outils pour élargir notre répertoire linguistique holistique. Les pratiques linguistiques sont inséparables des croyances sur les langues et des attitudes à leur égard dans la société environnante. Dans ce sens, Kitayama et Park (2014) décrivent comment l'individu se conditionne en fonction de l'environnement. Autrement dit, les individus sont « culturellement formés » pour réguler à la baisse le traitement émotionnel lorsque cela est nécessaire pour réprimer les expressions émotionnelles. Il faut voir dans ce sens la psycholinguistique et son rôle pour expliquer les phénomènes sous-jacents au développement langagier, notamment, ceux qui sont liés au fonctionnement cognitif, affectif et culturel.

3. Le translanguaging : dépasser les frontières linguistiques

3.1. Définition et origine du concept

Le concept de translanguaging, théorisé par Ophélia García (2009) et enrichi par Li Wei (2018), marque une rupture épistémologique majeure. Il remet en question la conception traditionnelle des langues comme systèmes autonomes et étanches. Les études en sociolinguistique et en linguistique appliquée ont mis en évidence des environnements linguistiques « variés » dans lesquels les locuteurs emploient leurs langues. Et de là, les identités et les cultures seront « multidimensionnelles ». La notion de culture a été remise en question par plusieurs chercheurs tels que Dervin en 2004. Le translanguaging reconnaît que les locuteurs plurilingues mobilisent un répertoire linguistique intégré composé de ressources variables (lexicales, syntaxiques, pragmatiques, sémiotiques). Cette approche se distingue du code-switching, qui suppose l'existence de frontières linguistiques clairement définies. Selon García & Wei (2014), le translanguaging reflète la créativité communicationnelle des locuteurs, met en lumière les dynamiques affectives et identitaires des pratiques langagières, et enfin propose une vision non hiérarchisée des

ressources linguistiques. Par ailleurs, le translanguaging favorise la construction d'identités apprenantes positives, en permettant aux élèves de mobiliser l'ensemble de leur répertoire langagier dans les processus d'apprentissage. Alors, comment se manifeste cette relation entre le translanguaging et la construction identitaire ?

3.2. Translanguaging et construction identitaire

Cette dynamique identitaire, fondée sur la valorisation des langues et cultures d'origine, participe à l'épanouissement personnel et scolaire des élèves. Les travaux empiriques de García et Kleyn (2016) mettent en évidence que les pratiques translangagières facilitent l'accès aux savoirs et renforcent l'engagement scolaire des élèves issus de minorités linguistiques. En intégrant les langues vernaculaires dans les interactions pédagogiques, ces pratiques contribuent à une démocratisation de l'apprentissage et à une meilleure équité éducative. Le translanguaging offre aux locuteurs la possibilité de dépasser les barrières imposées par les langues nommées, leur permettant ainsi une liberté linguistique maximale. Selon Wei (2017, p. 15), l'espace de translanguaging constitue un terrain spécialement façonné pour accueillir ces pratiques translangagières. Cette prise de conscience exige aujourd'hui plus que jamais de considérer les dynamiques sociales globales qui façonnent l'identité des apprenants en langues ainsi que leurs processus d'apprentissage. Il importe de préciser que l'activité dans la pratique apprenante est, en soi, une action, autrement dit, cette action relie le sujet à son objet. Nous abordons un autre construit celui de « transculturing » ou bien de « comportements transculturels » pour montrer que les cultures jouent sur la façon d'interpréter la perception de l'autre, et que le choix des mots et des phrases peut relever de l'identité personnelle de l'individu. Dans le même ordre d'idées, le transculturing permet d'aborder l'identité comme une construction située au croisement des cultures, façonnée par des circulations, des hybridations et des négociations constantes.

4. Le transculturing : l'identité au croisement des cultures

4.1. Définition du transculturing

Selon Narcy-Combes, « le discours est l'instrument crucial de la réalisation de l'activité sociale » (Narcy-Combes, 2018, p. 57). L'usage de notre langage dans la conversation peut refléter nos actions. En termes d'action langagière, on parle de représentation et de communication. Par la suite, le discours joue un rôle crucial dans l'action pour l'activité sociale. Étant donné que notre parole est également axée sur l'action, nous constatons que la façon dont nous agissons constitue le fondement de notre langage. On peut mieux comprendre le discours en observant l'action. Ainsi, ces deux aspects sont liés et l'un aide à clarifier l'autre. Narcy-Combes souligne que « Le transculturing serait au niveau de ce qui nous conduit à interpréter les événements et à y (ré)agir, au niveau donc de la « pensée » mais aussi de ce qui est moins conscient que cette pensée. Le translanguaging serait au niveau de

la production du discours, de la mise en forme de cette pensée en fonction de la situation et des hypothèses plus ou moins conscientes que nous faisons sur ce que nos interlocuteurs sont en mesure de comprendre » (Narcy-Combes, 2018, p. 63).

Nous adoptons l'acception de Narcy-Combes pour ce construit, « les comportements transculturels ». Ce construit désigne le dépassement des appartenances culturelles. L'utilisation du suffixe anglais « -ing » met en avant le caractère dynamique et complexe de ce processus, reflétant la fluidité et l'évolution constante des discours individuels. Quelle relation existe entre le transculturing et l'identité dans ses divers aspects, que ce soit l'identité interculturelle ou culturelle ?

4.2. Transculturing et identité

Nous nous appuyons sur les travaux de Dervin (2011) et Baena (2006), à qui Narcy-Combes emprunte le terme « transculturing », dont le rapprochement avec « translanguaging » est particulièrement pertinent. Dervin met en avant la pluralité et l'instabilité des identités et des cultures, soulignant que les comportements et discours sont des constructions éphémères, façonnées par l'instant et l'expérience vécue. Baena, quant à elle, analyse l'impact des vécus pluriculturels sur les comportements et les pensées, insistant sur la nécessité de saisir la dimension dynamique de la conscience, sans figer l'expérience en éléments permanents. Le rapprochement entre « transculturing » et « translanguaging » est particulièrement pertinent : tous deux remettent en question les frontières fixes entre langues et cultures, et valorisent l'utilisation flexible et stratégique de ressources linguistiques, sémiotiques et culturelles pour construire du sens dans des contextes hybrides et mouvants. Cette perspective, qui s'appuie sur les travaux de Dervin et Baena, permet de concevoir l'identité comme un processus dynamique, traversé par des influences multiples et en constante évolution, et de penser l'éducation comme un espace de co-construction et de négociation identitaire. Bref, comment articuler le translanguaging et le transculturing dans l'analyse de l'identité ?

5. Articuler translanguaging et transculturing dans l'analyse de l'identité

5.1. Deux construits complémentaires

Les concepts de translanguaging et de transculturing doivent être considérés comme des cadres théoriques et pratiques dans lesquels il nous faut penser les politiques linguistiques et éducatives, au-delà de la perception traditionnelle des langues comme systèmes séparés et hiérarchisés (García & Wei, 2014 ; Li, 2018). Le translanguaging, c'est-à-dire l'usage dynamique et intégré de l'ensemble du répertoire linguistique et sémiotique des individus, interroge les idéologies monolingues et les politiques éducatives restrictives qui contribuent à créer et reproduire les inégalités sociales et linguistiques (Flores & Rosa, 2015 ; Otheguy, García & Reid, 2015). Au sein de cette ap-

proche critique ancrée dans une perspective décoloniale, la fluidité des pratiques langagières et la valorisation des identités hybrides sont particulièrement repérées dans les contextes éducatifs et familiaux où il est démontré que les apprenants mobilisent progressivement plusieurs ressources langagières pour construire le sens et affirmer leur agentivité (Canagarajah, 2013 ; Creese & Blackledge, 2010). En intégrant le translanguaging et le transculturing, les politiques linguistiques et les pratiques pédagogiques peuvent évoluer vers des modèles inclusifs et équitables, résonnant avec la diversité et la complexité des sociétés contemporaines (Pennycook, 2010 ; García & Lin, 2017). C'est dans cette perspective que s'inscrit la proposition d'une théorie intégrée de l'identité plurielle, visant à articuler les dimensions linguistiques, culturelles et sociales dans une conception globale et contextualisée.

5.2. Vers une théorie intégrée de l'identité plurielle

L'identité ne se réduit pas à la seule dimension linguistique, à ce que l'on dit ou aux mots que l'on choisit, mais elle s'incarne également dans ce que l'on fait, vit et performe au quotidien à travers les pratiques culturelles. Elle se manifeste dans les gestes, les habitudes, les rituels et les formes de participation sociale qui donnent sens à l'expérience individuelle et collective. Les pratiques langagières et culturelles ne fonctionnent pas isolément : elles se co-construisent et s'entrelacent, chacune renforçant l'autre dans un processus dynamique. Ainsi, parler une langue, adopter un style de communication ou participer à une activité culturelle ne sont pas des actes neutres, mais des manières de produire et de consolider une identité en interaction constante avec autrui et avec le contexte social. Dans la continuité de ces réflexions sur la complexité et la multiplicité des identités, il apparaît nécessaire d'adopter un paradigme pluraliste et critique, capable d'intégrer la diversité des perspectives et de questionner les rapports de pouvoir sous-jacents aux savoirs produits.

6. Repenser les dynamiques linguistiques et culturelles : vers un paradigme pluraliste et critique

Les concepts de translanguaging et de transculturing invitent à repenser en profondeur les politiques linguistiques, les pratiques éducatives et les théories de l'identité, en dépassant la vision traditionnelle des langues comme systèmes séparés et hiérarchisés. Le translanguaging propose une approche dynamique et holistique du multilinguisme, valorisant l'ensemble du répertoire linguistique et sémiotique des individus, et remettant en cause les idéologies monolingues et les politiques éducatives restrictives qui perpétuent des inégalités sociales et linguistiques. En intégrant le translanguaging et le transculturing, les politiques linguistiques et les pratiques pédagogiques peuvent ainsi évoluer vers des modèles plus inclusifs, permettant aux apprenants de mobiliser toutes leurs ressources linguistiques et cul-

turelles pour construire du sens, affirmer leur agentivité et négocier leur identité dans des espaces pluriels et démocratiques. Ce paradigme pluraliste et critique appelle donc à une transformation des institutions éducatives et des politiques publiques, afin de mieux répondre à la diversité et à la complexité des sociétés contemporaines.

Conclusion

Les perspectives nouvelles sur l'apprentissage et l'enseignement des langues ont suscité un intérêt considérable dans le domaine de la linguistique appliquée. Des exemples d'études illustrent comment les catégories d'identité telles que la race, le genre et la sexualité interagissent avec l'apprentissage des langues. Les technologies numériques peuvent aussi affecter l'identité des apprenants. Nous explorons les critiques récentes de la recherche sur l'identité et l'apprentissage des langues, et nous considérons les orientations de la recherche dans une ère de mondialisation croissante. La manière intrigante dont les apprenants peuvent recadrer leurs relations avec les autres afin de revendiquer des identités plus puissantes à partir desquelles parler est particulièrement important en ce qui concerne l'accès aux réseaux sociaux et aux locuteurs de la langue cible. Ainsi, l'identité est conceptualisée comme multiple, changeante, et un lieu de lutte. La multiplicité même de l'identité peut être exploitée de manière productive, à la fois par les apprenants et les enseignants, dans l'intérêt d'un meilleur apprentissage des langues.

Références

- Auer, P. (1999). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Routledge.
- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Polity Press.
- Berger, P., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Anchor Books.
- Blommaert, J., Backus, A. (2011). Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*.
- Bourdieu, P. (1977). La production de la croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13(1), 3–43.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Bucholtz, M., Hall, K. (2005). Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the Classroom: Emerging Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 1–11.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- De Fina, A., Schiffrin, D., & Bamberg, M. (2006). *Discourse and Identity*. Cambridge University Press.

Dervin, F. (2011). *Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture ?* L'Harmattan, coll. Logiques sociales.

Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47. doi: <https://doi.org/10.1111/modl.12301>.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Norton.

Flores, N., Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

García, O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.

Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday.

Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.

Hall, S. (1996). Who Needs Identity? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity*. Sage.

Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Didier.

Kitayama, S., Park, J. (2014). Error-Related Brain Activity Reveals Self-Centric Motivation: Culture Matters. *Journal of Experimental Psychology*, 143(1), 62. doi : 10.1037/a0031696.

Kramsch, C. (2002). In search of the intercultural. *Journal of Sociolinguistics*, 6(1), 275–285. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00188>.

Li Wei. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30.

Messaoudi, L. (2016). La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc : quelles remédiations ? *Revue Langues, cultures et sociétés*, 2(1), 62.

Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 91, 33–40.

Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et cultures : de la théorie à la pratique*. Éditions Ophrys.

Narcy-Combes, J.-P., McAllister, J., Starkey-Perret, R., & Brudermann, C. (2019). *Language Learning and Teaching in Multilingual Settings: Translanguaging and Multilingual Practices*. Springer.

Narcy-Combes, J.-P. (2012). Complexité, plurilinguisme et pratiques transculturelles. *Recherches en didactique des langues et des cultures*.